IRINA MACIUC

PSIHOPEDAGOGIA ADOLESCENTULUI

CRAIOVA

2010

1.STUDIUL ADOLESCENȚEI: UN SPAȚIU DESCHIS

1.Factorii dezvoltării personalității. Puterea educației la orice vârstă
2.Stadiile dezvoltării și adaptarea educației
3.Potențialul pubertății
4.Resursele adolescenței
4.1. Repere teoretice, autori, perspective
4.2. Societatea cunoașterii și așteptarile față de adolescent
4.3.Nevoile de educație ale adolescentului și școala
4.4. Alte aspecte specifice educației și dezvoltării în adolescență. Componentele orientative ale personalității, educația socio-afectivității

1. Factorii dezvoltării personalității(*ereditatea*, *mediul*, *educația*, omul însuși, *eul* propriu, *sinele*). Puterea educației la orice vârstă

Modul în care are loc dezvoltarea umană reprezintă o provocare conceptuală veche de secole, iar răspunsul cel mai frecvent la această problemă cheie este acela că dezvoltarea se bazează pe o interacțiune a factorilor biologici, de programare genetică, cu cei sociali, ținând in principal de calitatea mediului și a educației. Educația este un"operator specific" care pune în relație date de construcție ereditară cu date ce țin de mediul social, fizic, geografic, cultural. Modelul s-a dovedit atractiv pentru investigarea empirică a influențelor educaționale.

Cert este faptul că studiile din domeniul psihologiei și al biologiei, școli de gândire și curente pedagogice au impus, în secolul al XX-lea, o axiomă: aceea a interdependenței factorilor biologici și sociali, mai precis a factorilor ereditari cu cei de mediu și educație în formarea și dezvoltarea

ființei umane. Se poate aprecia chiar că ceea ce a constituit fundamentarea științifică a educației ("scientizarea" pedagogiei) s-a bazat într-o bună măsură pe identificarea factorilor care determină formarea și manifestarea personalității, pe stabilirea relațiilor dintre aceștia.

Practicianul educației știe că diferențele individuale în ceea ce privește cunoștințele achiziționate și capacitățile pot fi modificate prin educație. Aceasta nu înseamnă însă că cei care primesc o educație asemanatoare obțin acelasi "profit" în planul dezvoltării individuale, al celei cognitive, afectiv-atitudinale etc.

.

Educabilitatea este o caracteristică semnificativă și importantă a ființei umane, aprecia sociopedagogul român Emil Păun în 1988. Desemnează disponibilitatea specifică omului de a progresa pe baza receptivitatii sale față de influențele educative. Se referă la un potențial psihic și moral care permite omului să înregistreze acumulari și să cunoască evoluții la nivelul structurilor și substructurilor de personalitate, în planul comportamentului și al afectivității (Păun, 1988, p. 41).

Alături de o *educabilitate cognitivă*, în planul achiziționării, procesării, utilizării și reglării informației, se poate evidenția o *educabilitate* a *laturii afective*, ce ține de inteligența emoțională și de impulsivitate, de resursele motivațional-afective și achizițiile subconstiente, de moduri de a fi dobândite involuntar, haotic, spontan, de structuri comportamentale și pattern-uri impregnate de valori asociate laturii intuitive, artistice, adesea iraționale ale cunoașterii umane. Psihologia umanistă pune în evidență un potențial uman aflat sub semnul raționalităților multiple, al reprezentărilor psihosociale și credințelor colective ori individuale puternic marcate de afectivitate, de subconștient. Un potențial dominat de predominanța stângă ori dreaptă în activitatea emisferelor cerebrale decide în afirmarea personalității. Dimensiunii raționale a inteligenței i se adaugă *inteligența emoțională* (D.Goleman, 2001), care funcționează pe baza sensibilității. De fapt, orice fenomen cognitiv are origini și determinări afective.

Există în același timp *metode de remediere cognitivă* care își propun reducerea deficitelor cognitive sau *metode de educație cognitivă* care sunt în măsură să favorizeze dezvoltarea cognitivă.

În general, nu există nici un argument decisiv în favoarea unei concepții pesimiste ori optimiste în materie de educabilitate. Nimic nu probează că efectele mediului ori ale educației sunt modificabile la orice vârstă ori în cazul oricarui individ. Se presupune doar că ceea ce nu a putut fi remediat/corectat în primii ani ai vieții, prin programe educative compensatorii, de corectare și recuperare, va fi tot mai greu de controlat mai târziu.

Unii specialiști, ca S. Feuerstein, de pildă, consideră că o intervenție nu are nevoie să fie precoce pentru a fi eficace și că la orice vârstă ne putem ameliora capacitățile de învățare. *Pedagogiile medierii* pun în evidență importanța medierii umane pe parcursul dezvoltării. Încercările de a accelera achiziția *structurilor operatorii* în cadrul unor *ateliere de raționament logic(vezi de pildă P.Higelé, 1987),* ca și *programele de îmbogățire instrumentală* inițiate de S.Feuerstein(care vizează atât deficitele cognitive de bază cât și deficitele metacognitive ori handicapul emoțional- 14 caiete ori "instrumente", 200-300 ore de recuperare și/sau corectare a unor deficite de orientare spațială, percepție analitică, clasificare etc.), pun in valoare unele evoluții pe termen scurt, dar rezultatele nu pot fi absolutizate, iar efectele sunt moderate pe termen lung, printre cauzele posibile fiind și aceea a unicității dezvoltării fiecăruia dintre noi.

Teza unicității ființei umane apare în *abordările idiografice* din teoriile personalității, în vreme ce o *abordare nomotetică* pune în evidență similitudinile dintre personalitățile indivizilor. G.W. Allport, C.Rogers și Kelly *(teoria constructelor personale*) sunt cei mai cunoscuți reprezentanți ai abordării idiografice, în vreme ce Cattell și Eynseck sunt reprezentanții celebri ai *abordării nomotetice.*

Abordarea umanistă în teoriile personalității se opune tendințelor deterministe ale psihanalizei și behaviorismului și concepe *Sinele* drept *potențialul creșterii și dezvoltării optime. Înțelegerea de sine*(Freud) este înlocuită cu implicarea *Sinelui,* iar persoana este abordată ca întreg (abordarea holistă). Sursele filosofice ale psihologiei umaniste sunt *fenomenologia husserliană, existențialismul ateu* și *existențialismul creștin.*

Remarcăm respectul pentru valoarea persoanei, ca și pentru diferențele interindividuale, discriminarea pozitivă a diferenței. Psihologia umanistă nu este însă interesată în primul rând de măsurarea și diagnosticarea diferențelor individuale, ci într-o mult mai mare masură de procesul schimbării, de dinamica devenirii umane.

O nouă direcție în psihologie este *abordarea transpersonală,* având surse orientale: *Yoga, Zen, Taoism, Sufism, dar inspirându-se* și din operele unor autori ca C.G.Jung, A.Watts, R.Assagioli(autorul psihosintezei), A.Maslow, Ch.Tart, K.Wilber(Institutul de Dezvoltare Transpersonală, Palo Alto, California).

Cercetări recente în *neuroștiințe* oferă, pe de altă parte, o nouă modalitate de a trata construcția imaginii de sine ori controlul emoțiilor(Ramachandran si Blakeslee, 1998, apud Adams, G.R., Berzonsky, M.D., *Blackwell handbook of adolescence,* Blackwell Publishing, Oxford, 2003). În privința dezvoltării cognitive, Byrnes(1992) face referiri la circuite neurale implicate în cunoașterea declarativă și cea procedurală(idem,*Introduction, p.xxiii).*

Revenind la problema noastră, referitoare la factorii dezvoltării umane și la puterea educației, vom rezuma cele de mai sus precizând că simpla constatare a diferențelor dintre oameni, diferențe în modul de a acționa și a reacționa, de a gândi și simți, i-a facut pe mulți să se întrebe dacă aceste diferențe pot fi puse pe seama eredității sau a mediului. Răspunsul este, fără îndoială, departe de a fi simplu și întrebarea nici nu este bine pusă. Căci nu este vorba despre o dilemă, iar răspunsul poate varia în funcție de caracteristicile luate în considerare, de indivizi, de intensitatea

cu care acționează factori specifici de mediu ori în funcție de metodele educației. Altfel spus, în literatura de specialitate se afirmă unanim că principalii factori ai dezvoltării psihice sunt *ereditatea, mediul și educația*, controversele apărând în momentul în care se pune problema rolului și ponderii lor în influențarea dezvoltării individuale.Acestora li se adauga *autoeducația,* efortul individual și conștient al fiecăruia.

Vom exemplifica prin prezentarea problemei *stilurilor cognitive.* Astfel, se dau răspunsuri diferite de către specialiști în ceea ce privește întrebările legate de originea stilurilor ori de ceea ce determină constituirea lor. Specialiști ca Sperry(laureat al Premiului Nobel), Ferguson ori Herman, pentru a da numai câteva dintre numele unor personalități preocupate de această problemă, consideră că diferențele individuale de stil cognitiv apar ca rezultat al tipului de funcționare a creierului, cele două emisfere cerebrale funcționând asimetric în ciuda simetriei lor morfologice. Funcționarea emisferei stângi este asociată cu gândirea formală, științifică, cu abordările raționale, logice, în vreme ce emisfera dreaptă pare să fie centrul gândirii intuitive, al sensibilității artistice, al creativității și inteligenței kinestezice și emoționale.

Alți specialiști, nu mai puțin remarcabili, dintre care putem cita pe Vernon, Sikand, Freeberg și Payne, apreciază că stilul este un produs al experienței, al modelării, al exersării sau antrenamentului intelectual, rolul educatorului și al mediului social fiind importante și semnificative. Omul ar asimila nu numai cunoștințe despre oameni, lucruri, relații etc., ci și *metacunoștințe*, adică moduri de abordare a realității, de achiziționare, procesare și reglare a cunoașterii. Cunoașterea "se învată". Copilul *învață să știe.* Modelele cognitive ale învățării generează noi abordări ale cunoașterii organizate școlar, implică metode active de procesare a informațiilor, schimbări curriculare importante. În același timp, conceptul postmodern de *gândire complexă* acordă incertitudinii un loc și o nouă legitimitate în cunoaștere, o semnificativă pondere în abordarea explicativă a *stilului cognitiv.* Construcția și reconstrucția cunoașterii modifică caracteristicile individuale cognitive, dar efectele sunt adesea incerte, temporare, limitate.

Orice organism în stare de a reacţiona, susţine Anne Anastasi, este produsul genelor, *gena* este o unitate indivizibilă a materialului genetic localizată în cromozomi, segment al macromoleculei de ADN (sau ARN în cazul unor virusuri) şi al mediului în care individul a trăit până atunci, câtă vreme mediul actual furnizează stimuli direcţi pentru comportamentul curent. Desigur, putem găsi argumente care să susţină că o anumită trăsătură poate rezulta din influenţa combinată a factorilor ereditari, totuşi, o anume trăsătură specifică poate fi atribuită fie factorilor ereditari, fie numai factorilor de mediu. Dar eforturile întreprinse de mulţi investigatori tradiţionali de a identifica aceşti factori, au dus mereu la răspunsuri neconcludente(Anne Anastasi, 1967).

Insuşire biologică generală a organismelor vii, ereditatea este echipamentul genetic pe care-l moşteneşte urmaşul de la cei care i-au dat viaţă, ca pe un program de informaţii, *cod genetic,* înregistrat în moleculele acizilor nucleici din celulele reproducatoare ale organismului.

Fiecare copil vine pe lume cu o anumită dotare, în care specialiştii includ, în mod nuanţat, trei tipuri de caractere. Este vorba despre *genotipul general* (ceea ce are comun întreaga specie), *genotipul individual* (elementele de variabilitate intraspecifică) şi *potenţialul de formare sau epigenetic* (un potenţial general dar şi diferenţial totodată, căci toţi oamenii manifestă disponibilitatea însuşirii limbajului, a operaţiilor gândirii şi proceselor memoriei etc., dar fiecare o face în modul său specific şi până la un grad care nu mai este comun). Genotipul este constituţia ereditara a unui organism, reprezentată de totalitatea fondului de gene caracteristic speciei.

Sunt uşor de constatat însă *diferenţe native* între indivizi, în privinţa plasticităţii sistemului nervos, a condiţionabilităţii, a disponibilităţilor motorii şi abilităţilor atletice, a stabilităţii şi echilibrului emoţional ori a posibilităţilor generale mintale şi a aptitudinilor speciale .

Specialiştii apreciază că fiecare dintre copiii unui cuplu reprezintă "realizarea unei posibilităţi alese din 2 la puterea 23 ori 2 la puterea 23

genomuri diferite, un număr aproximativ egal cu 7 urmat de treisprezece zerouri" (Reuchlin: 178). Determinarea genetică a individualității se realizează prin două mecanisme diferite, iar ipoteza de la care se pleacă este aceea a *unicității fiecărui individ*, datorită informației genetice unice moștenite de fiecare dintre noi. Fiii acelorași părinți nu sunt identici din punct de vedere genetic.

Fiecare *genom* se poate exprima sub forma unei pluralități de caracteristici, vădit diferite între ele. Sunt implicate potențialități, dintre care doar unele se vor manifesta observabil, în funcție de condițiile de mediu și de activitatea subiectului. " Putem recunoaște aici un mecanism de interacțiune : *genomul* (*grup de cromozomi*, *diferiți genetic*, *care formează* o *unitate; în celulele somatice ale organismelor diploide(2n) se găsesc două genomuri, iar în gameți(n) unul singur*) se va exprima diferit, în functie de mediu ; mediul va avea un efect sau un altul în funcție de potentialul genetic asupra căruia își exercită acțiunea. Rămâne adevărat, fără îndoială, că de la un individ la altul, acest evantai de potențialități nu are același conținut, raportat la criteriile noastre sociale, unele potențialități putând fi considerate mai favorabile decât altele" scria M.Reuchlin în 1997(Reuchlin : 208). [1]

O zestre genetică favorabilă poate fi considerată un avantaj de demarare, dar acțiunea eredității în contextul devenirii ființei umane nu este directă și exclusivă, ci indirectă, prelucrată și adeseori corectată prin intermediul variabilelor de mediu și educație.

Omul posedă cel mai deschis si mai elastic program genetic, afirma in 1982 un laureat al Premiului Nobel, Fr. Jacob.

---

[1] Vezi și *Proiectul genomului uman* (HGP) (1990-2003), a contribuit semnificativ la descifrarea descendentei genetice umane; s-a obtinut secvenţa ADN a 3 miliarde de perechi de bază care formează genomul uman... Oamenii au un numar impresionant de gene,dintre care unele sunt cunoscute mai bine, deoarece li s-a stabilit secvenţa completă de baze azotate, precum şi regiunile codificatoare Structura diferita si numarul genelor din ADN-ul uman arata cu ce suntem diferiti unii de ceilalti.

Specialiștii subliniază existența factorilor genetici ca factori de risc, implicați în apariția unor comportamente (pre)delictuale, în manifestarea delincvenței juvenile. Astfel, hiperactivitatea, manifestarea unor factori temperamentali în exces, lipsa echilibrului, diverse probleme hormonale ori dificultăți în dezvoltarea și afirmarea mecanismelor cognitive etc. reprezintă cadrul în care pot apare deviații comportamentale majore (vezi si DeLahey, B.B., Moffit, T.E., Caspi, A., *Conduct Disorder and Juvenile Delinquency,* New York:Guilford Press, 2003).

Pe de altă parte, este apreciată drept un adevarat clișeu afirmația că predispozițiile ereditare nici nu există în stare pură, că ele sunt o sinteză dinamică ereditar-dobândit, că sunt atât mono cât și polivalente, fără a da semnale sigure cu privire la gradul, sensul, natura dezvoltării lor ulterioare. Cu alte cuvinte, nu sunt fixe, ci variabile, plastice, datorită plasticității sistemului nervos. Copiii cu grave carențe senzoriale, intelectuale ori motorii, se află sub influența eredității, în dezvoltarea lor, într-o măsură mult mai mare decât alți copii. De asemenea, se apreciază că sensibilitatea este influențată semnificativ de datele ereditare, ca și inteligența așa-zis nativă, brută, neprelucrată de mediu ori de factorul educational, în aceeași situație fiind și senzorialitatea, aceasta din urmă mult mai mult decât procesele intelectuale în ansamblul lor. Cu privire la caracter, se apreciază că el s-ar afla în mult mai multă măsură sub influența educației, a celei din familie și a celei formale, nonformale ori informale.

În prezent există suficiente date furnizate de tehnicile geneticii moleculare, care permit să se avanseze ipoteze destul de realiste privind *influențele de ordin genetic asupra aptitudinilor cognitive(Thompson, Plomin, 1993)*; deși autorii menționati țin să adauge cu privire la caracteristicile comportamentale umane că rar ponderea eredității în devenirea individului depășește 50%," aceasta fiind văzută ca o mărime statistică la nivelul populației generale, supusă schimbării și nu ca o constantă intraindividuală cu valoare de program predeterminat"(apud M.Jigău: 119).

Dacă în copilărie influențele ereditare sunt vizibile și importante, treptat tipul și valoarea educogenă a mediului compensează semnificativ ponderea acestora în ansamblul dezvoltării personalității.

Ereditatea exercită o influență semnificativă, mai ales asupra creșterii și maturizării organelor și funcțiilor, fenomene preponderent cantitative, indicând cât de pregatit este organismul d.p.d.v. biologic, pentru a trece de la un stadiu la altul al dezvoltării psihice.

Evident, nu pot fi negate nici influențele condițiilor de igienă și alimentație, influența exercițiului și a învățării, la aceste niveluri.

Creșterea vizează îndeosebi aspectul fizic, anatomic al dezvoltării, constând în apariția și stabilizarea anumitor indici cantitativi ai masei somatice și nervoase; se evidențiază o creștere osoasă și musculară, o creștere nervoasă (care desemnează procesul de dezvoltare a ramificațiilor nervoase, modificările de volum la nivelul masei cerebrale sau creșterea numărului de sinapse etc.).

În ceea ce privește *maturizarea,* conceptul se referă la modificările funcționale, interne, biochimice (creier, glande endocrine, organe de simț, etc.), la aspectul fiziologic (sens restrâns) și, în sens larg, la toate componentele persoanei, incluzând, de pildă, maturizarea psihosocială ca optima organizare și funcționare în raport cu exigențele adaptării și integrarii sociale.

Dintre « misterele » eredității, putem semnala, în sens negativ, nașterea prematură a lui Voltaire, Newton sau Hugo, sănătatea precară a lui Descartes, Watt, Mozart, Scott, Gogol, Chopin, Liszt, epilepsia lui Pitagora, Democrit, Pascal, Cezar, Dostoievski, Petrarca, Molière, Flaubert, Haendel s.a. sau, in sens pozitiv, faptul că Enescu, numai după trei ani de cântat la vioară, avea suficientă pregătire pentru a fi admis la Conservatorul din Viena, la 7 ani , ori adevarul că Galton a citit independent prima carte la trei ani, iar Mill a învățat limba greacă la trei ani, în vreme ce Goethe, la 10 ani, scria în mai multe limbi și la aceeași vârstă Leibniz citea opere filosofice în latină și greacă etc.(Jigău:380-382).

Numeroase dovezi (de ex., cazul « copiilor sălbăticiți ») vin să sprijine afirmația că omul nu devine om numai prin naștere, ci mai ales în contactul cu ceilalți, cu exigențele mediului social, natural ori psihic, își desăvârșește și își afirmă însușirile umane în procesul amplu și complex al asimilării experienței sociale și al acțiunii de modificare a propriilor condiții de existență. Fiecare individ socializat descoperă un sens al identității proprii în cadrul grupului de referință, grup care, de altfel, îi și oferă un

suport psihologic autentic. Educația îl ajută să-și afle și să-și cultive potențialul, îl "socializează metodic", cum considera E.Durkheim.

Aceasta nu înseamnă că n-ar exista și "mistere" ale educației și mediului, dintre ale căror "paradoxuri" putem cita cazul lui H.Poincaré, care era să piardă concursul de admitere la Politehnică, al lui Auguste Forel (1848-1931), medic și naturalist elvețian, care în copilărie a fost considerat de apropiații săi drept retardat, pentru că statea ore în șir privind furnici și viespii (lucrările asupra furnicilor l-au făcut celebru) ori "cazul" Gregor Iohann Mendel (1822-1884), călugăr augustin și naturalist, descoperitorul legilor eredității la vegetale, care a fost caracterizat astfel de profesorii săi "un bădăran de neșlefuit, lipsit de vocație științifică"(după N. Padellaro). Și exemplele pot continua.

Aceste *fenomene de* "*orbire*" *în fața dotării de excepție* a *unor copii și tineri*, aceste *grave forme de subevaluare*, cu fenomenele însoțitoare de *subrealizare școlară* și consecințele psihologice traumatizante asupra celor în cauză dovedesc cât de puțin cunoaștem despre mecanismele prin care fiecare devine ceea ce devine. Educației îi revine o mare parte din responsabilitatea unor asemenea erori.

Persoana poate fi definită ca o realitate deschisă către mediu și omul nu poate fi studiat decât ca termen al unei unități indivizibile om-mediu, o unitate dinamică și funcțională.

Mediul oferă « materialul de construcție » pentru devenirea psihicului uman. El constă în totalitatea condițiilor naturale și sociale, materiale și culturale, totalitatea influențelor spontane sau organizate care se exercită asupra individului. Mediul (fizic, bioclimatic, social, psihologic) emite mesaje difuze ori pregnante, capabile sa modeleze, în timp, personalitatea.

Omul, la rîndul său, modeleaza mediul, își poate crea propria sa « geografie psihică », poate influența, într-o măsură mai mare sau mai mică, însușiri ale mediului cum sunt ritmul de modificare și dezvoltare, intensitatea sau densitatea acestuia.

"Ereditatea" socio-culturală este definită de Gh. Tomșa în 1996 drept:

" totalitatea obiectelor materiale și spirituale, istoric constituite în viața unei colectivități, împărtășite de indivizi și care se transmit din generație în generație membrilor săi, prin procese de învățare"(Tomșa:39).

Cele mai importante variabile ale mediului, în măsură să devină semnificative la nivelul dezvoltării individuale sunt:

- limbajul și simbolurile comunicării (comunicarea este unul dintre cele mai importante medii de formare a personalitatii);
- raporturile interumane si modelele culturale;
- modelele oferite de alte persoane (numite uneori « persoane semnificative », cum sunt părintii, educatorii, personalitățile culturale, cu care te identifici, conștient sau inconștient).

În cazul mediului, înțeles ca factor de dezvoltare, trebuie luat în considerare nu numai aspectul spațial sau temporal, ci rezonanța subiectivă, aspectul atitudinal: fiecare stabilește selectiv legătura cu mediul(filtrul personal, *grila de lectură a realitatii, structurile de întâmpinare* a acesteia), deci nu se poate afirma că există condiții egale de mediu. În același timp, omul se *autoeducă, se angajează într-un proces de dezvoltare personală, de autodepășire.*

Există mari diferențe în modul de comportare, gândire al oamenilor ce aparțin unor culturi diferite. Multiplicarea sistemelor de valori, a perspectivelor de referință în contextul integrării europene a pus cu acuitate în ultima vreme problema necesității unei educații interculturale, înțeleasă ca abordare pedagogică a diferențelor culturale și ca opțiune ideologică specifică unor societăți democratice.

Dintre factorii de mediu social, importanță hotărâtoare in evoluția ființei umane prezintă familia și școala.

"Cercetătorii contemporani în problematica dezvoltării umane pun accentul pe importanța studierii *ecologiei* dezvoltării - sau dezvoltarea în

context. Prin "ecologie" înțelegem condițiile de mediu în care o persoană trăiește sau este afectată de acestea, direct sau indirect."(Birch: 15).

Psihologul american Urie Bronfenbrenner se referă la "patru niveluri ale structurii ambientale:

1. microsistemul, care reprezintă interacțiunea dintre persoană și mediul restrâns, apropiat;

2. mesosistemul, ce semnifică interrelațiile dintre anturajele diverse ale persoanei, diferite de la o vârstă la alta, prin școala, loc de muncă, grupul de prieteni etc.;

3. exosistemul, ce se referă la structurile sociale majore, care influențează individul, de tipul mass mediei, mijloacelor de transport, rețelelor sociale ș.a.; conditiile de lucru ale părinților sau activitățile sociale;

4. macrosistemul, care privește modelele instituționale ale culturii sau subculturii și totodata sistemele economice, sociale, educaționale, legale și politice » (Bergen, K.S, apud E.Verza: 11)de exemplu, politica guvernamentală.

Abordările ecologice în educație instituie noi determinări și *instanțe* educative.

« Limba, riturile și culturile, tradițiile, vestimentația, habitatul, tipurile de relații interpersonale formează împreună un cadru cultural specific, preluat și încorporat de membrii unei colectivități. Achiziționăm *capital cultural,* spune sociologul francez Pierre Bourdieu, de la familie, școală, mediul socio-cultural frecventat.

Plasat într-o « baie culturală », înconjurat de cărți, tablouri și alte bunuri culturale, de îndrumători competenți, individul descoperă treptat « chei », cu ajutorul cărora descifrează sensul mesajelor culturale și ideologice, achiziționează instrumente cu ajutorul cărora prelucrează informațiile din mediu, le încorporează și le utilizează. Mediul cultural ideologic, stilul de gândire al colectivității « ancorează » deci pe fiecare

individid ce-i aparține, îl modelează și apoi îl « trimite » în lume...Într-un anumit sens, individul e « prizonierul » contextului său cultural »(Neculau: .XII).

"Modelul nișei de dezvoltare propus de Super și Harkness(1986), este un cadru teoretic pentru psihologia dezvoltării, perfect compatibil cu modelul eco-cultural. Modelul ilustrează în mod deosebit noțiunile de enculturație și socializare......și consideră individul în contextul său ca unitatea de analiza cea mai pertinenta.

Nișa de dezvoltare are trei componente, toate determinate cultural :

1. contextele fizice și sociale în care trăiește copilul ;

2. practicile educative;

3. reprezentările sociale ale dezvoltării și educației.

Aceste trei părti sunt in interacțiune și formează un sistem deschis asupra exteriorului, în adaptare continuă la condițiile ecologice și socio-istorice".(Dasen : 37).

În societățile "închise" cu o înțelegere ritualistă a modului de creștere și educare a copiilor, cu accent exagerat pe rolurile sociale, se ajunge relativ ușor la uniformizare, la omogenizare. În societățile de tip democratic, deschise, se încurajează diversitatea, exprimarea liberă a personalității, diferența e discriminată pozitiv.

Importanța interacțiunilor precoce, a "persoanelor semnificative" ca și a mediului inductor primordial (relațiile cu mama) este larg evidențiată de specialiști. Mama anticipează nevoile, dar și progresele în evoluție ale copilului, străduindu-se, într-un program interactiv, să le satisfacă pe cele dintâi și să le întărească pe cele din urmă. Schimbul de mesaje între cei doi se realizează preponderent extraverbal și larg afectiv, cel puțin în primele zile și luni de viață. Încă de la cea mai fragedă vârstă, copilul probează surprinzatoare capacități senzoriale și interacționale. Se presupune, de pildă , că el își poate recunoaște mama cu ajutorul mirosului încă de la șase zile.

Un studiu transdisciplinar al interacțiunilor dintre nou-născut și părinții săi poate pune în evidență "spirala tranzacțională" intrafamilială. Diada mama-copil este, în acest sens, unitatea de observare privilegiată. Psihanaliștii insistă pe contrastul posibil între copilul imaginar/imaginat de părinti, cel din timpul gravidității și cel real : "Interacțiunile afective și sociale ale copilului sunt condiționate de acest contrast, de fantasmele parentale, ca și de propriul său mod de a-și percepe, cunoaște, identifica părintii pe o spirală a intercunoașterii" (Lebovici: 361).

Mediul nu acționează întotdeauna direct în procesul dezvoltării personalității, ci adesea prin mijlocirea educației, ca mediu organizat specific.

Omul nu poate fi abordat ca un simplu anasamblu de însușiri, trăsături sau factori psihici ci ca "o unitate, un sistem, într-o continuă mișcare dinamică, cu oscilații pe toate dimensiunile sale spațio-temporale. Personalitatea nu poate fi înteleasă decât ca o existență în lume, în unitatea organism-mediu, om-lume și, în același timp, ca ființa în devenire, într-o neincetată echilibrare dinamică. Principiul, considerat ca estetic, al unității în varietate, dobândește astfel, o semnificație mai vastă, psihologică (Pavelcu: 39-40).

Proces de sprijinire calificată, dirijare a dezvoltării și, eventual, de corectare a unor evoluții nedorite în dezvoltarea personalității, educația este un ansamblu de acțiuni conștiente și fundamentate științific, prin care se încearcă o exploatare rațională a resurselor eredității și mediului. Educația nu s-ar putea realiza dacă nu s-ar întemeia pe un tip aparte de interacțiune, în care se îmbină stimularea externă cu activismul personal al elevului.

Pe de altă parte, trebuie reținut că « receptivitatea maximă la influentele educative este programată genetic pentru anumite perioade ale vieții »(Păun, 1988, p. 44).

Educația depistează predispozitiile ereditare, grăbește evoluția lor în sens pozitiv, conduce la autodezvoltare, la autodepășire. Ea intervine și

în sensul suplimentării unor predispoziții ereditare slabe. În acelasi timp, educația direcționeaza influențele mediului și, dacă este cazul, le corectează sau încearcă să le estompeze nocivitatea, selectează și valorifică ceea ce este bun, asigură unitatea, convergența și coerența acțiunii factorilor dezvoltării personalității.

Din momentul în care se naște, identificându-se total cu educatorul său natural(mama) și până în momentul în care se desprinde de orice educator, devenit asemeni etajului inutil al unei rachete, prin dobândirea unei autonomii, de altfel relative, ființa umană are nevoie de modele, de un îndrumător care să se străduiască să-l înțeleagă pentru a-l putea influența și a-l ajuta să-și pună în valoare propriul său potențial. Fără un sistem coerent de influențe și fără un proiect educativ adecvat, copilul s-ar dezvolta greu și imperfect. Educația ar putea fi definită și un ansamblu de acțiuni concertate sau tradiționale ale adulților pentru a adapta copilul la o societate ale cărei valori vor fi transmise de aceasta prin mecanisme și mijloace asemănătoare.

S. Freud credea că educația trebuie să-și "găsească drumul între Scylla indiferenței, a nonintervenționismului și Charybda interdicțiilor de tot felul, a constrângerilor" (apud Lebovici: 485).

In educație stă marele secret al perfecțiunii naturii omenești, scria Kant. De-a lungul timpului, n-au lipsit exagerările, perspectivele unilateralizatoare, interpretările reducționiste ori fetișizările în analiza raporturilor ereditate-mediu-educație.

Psihologia clasică a fost dominată de confruntarea dintre *nativism*(psihicul este un dat, fie de sorginte spirituală, transcendentală, fie ereditară, el nu poate fi nici influențat, nici modificat) și *genetism*(la naștere, copilul este lipsit de orice elemente și organizări psihice semnificative, totul se datorează mediului, influențelor externe).

Au fost elaborate modele și teorii ale dezvoltării psihice: un *model organicist(nativist, raționalist, ineist)*, un altul *mecanicist, ambientalist(empirist, reactiv, spre deosebire de primul, considerat activ)* și, în fine, *un model interacționist, al dublei determinări.*

Principala idee a « nativiștilor » este aceea că dezvoltarea se bazează pe un program intern, pe structuri imanente, pe factori înnăscuți. Putem exemplifica cu psihobiologia, gestaltismul(o teorie a structurilor imanente), teoria capacităților înnascute (introspecționismul) ori cu cea a energiilor specifice ale organelor de simț etc. Modelul are de altfel reprezentanți de prestigiu, dacă e să-i enumeram pe cei mai recenți, N.Chomsky, Fodor, Eccles sau pe etologul Lorenz.

Referindu-se la influența mediului, Chomsky si Fodor folosesc metafora « cheii de contact », « broasca care se deschide numai cu o anumită cheie », iar Eccles afirmă existența unui nucleu interior de unicitate, care nu datorează nimic, nici loteriei genetice, nici variabilității factorilor de mediu - care mai mult reduc, estompează unicitatea ființei - ci unor forțe și mecanisme încă departe de a putea fi explicate pe deplin.

In opoziție, *modelul ambientalist* se structurează pe cu totul alte coordonate. Viziunea *genetistă* merge pe ideea că la naștere suntem lipsiți de orice elemente ori organizări psihice semnificative, factorii de mediu și educație fiind prin excelență cei care ne determină personalitatea, dezvoltarea psihică în ansamblu. În acest caz, mecanismul explicativ al formării psihicului exclude în mod nejustificat condițiile interne și activismul bazal.

Și acest model are însă reprezentanți valoroși și recunoscuți în lumea specialiștilor, cum sunt: J.B.Watson, inițiatorul curentului behaviorist, ori neobehavioriști ca B.F.Skinner, C.Hull ș.a., ca și reprezentanți ai teoriilor învătării sociale, cum este A.Bandura, de pildă.

Cel mai aproape de adevăr par să se situeze reprezentanții *modelului interacționist sau al dublei determinări,* în această categorie putând fi implicați: S.Freud și psihanaliza, constructivismul genetic piagetian, H.Wallon și construcția persoanei și, nu in ultimul rând, L.S.Vigotski, cu perspectiva istorico-culturală, dezvoltarea socială a inteligenței. (Iacob: 40-41).

În timp ce gândirea behavioristă, inspirată de empirism, ori sociologia educației se interesează de determinarea de către ambianță a comportării și cunoașterii, prin urmare de trăsături ce au o pregnantă condiționare culturală și istorică, orientările nativiste sunt interesate să sublinieze rolul înzestrării genetice.

Ambianța externă influențează, desigur, ritmul procesului de dezvoltare, dar, apreciază nativiștii, « ea nu va putea modifica nici direcția dezvoltării, nici etapele prescrise de acest program genetic. În acest consens, cercetatorul și lingvistul american Naom Chomsky deschide prin opera sa calea reabilitării concepției raționaliste clasice asupra surselor cunoașterii. Competențele mintale sunt, în opinia acestui specialist, programate genetic și constituite apoi pas cu pas în interacțiunea cu ambianța și nu există temeiuri evidente pentru a accepta ideea că facultatile noastre mintale ar fi modelate de ambianța într-o măsură mai mare decât organele corpului. Există o stare genetic determinată, comună speciei, cu variații individuale care pot fi neglijate, dezvoltarea mintală fiind în fapt o creștere, adică o succesiune de stadii genetic-determinate, programate până la stadiul final, sub influența declanșatoare și parțial modelatoare a influențelor ambianței și tot așa cum o broască nu se deschide decât cu o anumită cheie, anumite reacții comportamentale înnăscute nu se declanșează decât sub influența unor stimuli bine determinați »(Flonta: 110).

Nativiștii presupun că structurile mintale înnascute trebuie să fie bogate și diversificate, ceea ce se opune ideii că mintea este la naștere o foaie albă.

Se apreciază că mintea este o structură diferențiată, constituită din sisteme distincte ce interacționează(*teza modularității minții*, I.A.Fodor, 1984). N.Chomsky și Fodor folosesc imaginea « cheii de contact » pentru a arăta modul în care stimularea externă pune in funcție un dispozitiv datorat programării genetice.

Confruntarea dintre behaviorism și nativism se desfașoară astăzi la două niveluri: explicarea mecanismelor achiziției și modificării comportamentului adaptativ și determinarea surselor cunoașterii noastre despre lume, a rolului înzestrării genetice în afirmarea noastră ca oameni, capabili de cunoaștere și posesori de limbaj.

Putem oare să decidem astăzi între abordarea nativistă, de orientare raționalistă și abordarea behavioristă, de orientare empiristă ? se întreabă filosoful roman M.Flonta. Răspunsul pe care el însuși îl dă este « nu », iar argumentarea este următoarea: « cele două direcții de cercetare, inspirate de opțiuni filosofice în mare parte incompatibile sunt încă departe de a fi atins stadiul unor teorii științifice ce pot fi supuse controlului experienței într-un sens strict al acestei expresii ». De altfel, « coexistența și competiția programelor de cercetare poate fi apreciată, în cele din urmă, drept calea cea mai bună pentru a micșora riscurile pe care le implică concentrarea forțelor într-o singură direcție ce s-ar putea dovedi greșită »(Flonta: 120).

Dezbaterea rămâne, deci, deschisă, iar înfruntările dintre modele, principii programatice și teorii vor continua să contribuie la noi cristalizări în acest domeniu.

Conceptul de Sine, eu-l propriu, desemnează ansamblul informațiilor despre propria persoană, despre trăsăturile de personalitate, despre propriul fizic ori despre propriul statut social. Cuprinde stima de sine, evaluarea afectivă globală a propriei persoane, dar și atitudinile față de sine. Pentru unii autori, conceptul de sine este maleabil, definindu-se situațional, în functie de factori contextuali, motivaționali etc. Pentru alți autori, cum ar fi Markus, de pildă, conceptul de sine este stabil, *schema de sine* (structura organizată de cunoștinte pe care cineva le posedă despre sine) exprimând tocmai stabilitatea conceptului de sine. Abordarea cognitivistă a conceptului este în esența ei integrativă, realizând o reconciliere a celor două poziții prezentate anterior.

Astfel, conceptul de sine poate fi definit ca o structură complexă, conținând și elemente contradictorii, episodice, inconsistente ori referiri la un eu ideal. Deoarece acest concept integrator și complex înglobează eurile noastre posibile, eul actual, eul ideal și eul dorit, *rolul lui în dezvoltarea personală este de necontestat. Așteptările noastre, exigențele față de propria persoană, proiecțiile ideale, nevoia de autodepășire, felul în care ne construim aspirațiile, toate la un loc, au un rol activ in devenirea personalității. Astfel, sinele poate fi luat în calcul ca fiind al patrulea factor al dezvoltării psihice.*

Rolul eu-lui propriu în dezvoltare este incontestabil.

Concluzionând, unii au insistat pe rolul eredității(*teorii ineiste, ereditariste*), alții pe importanța factorilor de mediu(*teorii ambientaliste*) și, în fine, a existat o încercare de conciliere a celor două poziții anterior exprimate(*teoria dublei determinări*, o teorie care pornește de la premisa interacțiunii permanente a celor două categorii de factori, ereditari și de mediu, și evidențiază rolul hotărâtor al educației).

Până în acest moment, cel mai strălucit produs al controverselor generate de descifrarea mecanismelor interacționale ereditate-mediu sunt paradigmele de interpretare avându-i ca autori pe Jean Piaget, celebrul psiholog și medic elvețian, și pe lingvistul și specialistul în filosofia limbajului, Naom Chomsky. Dacă N. Chomsky apreciază maturizarea creierului ca fiind caracterizată prin developarea, în sens fotografic, a unor structuri deja existente, J.Piaget vorbește de o *construcție progresivă a structurilor mentale, proces cu dublă determinare*. Constructivismul piagetian subliniază că numai funcționarea inteligenței este ereditară, că ea nu creează structuri decât printr-o organizare de acțiuni succesive, exercitate asupra obiectelor.

Să reținem, deci, faptul că dezvoltarea psihică reprezintă un proces dinamic, plurideterminat și multifactorial caracterizat prin complexitatea transformărilor presupuse, în plan somatic, fiziologic, psiho-moral, cu adaptări și echilibrări succesive, care se produc continuu și coerent, de-a lungul vârstelor. În acest proces intervin și se intersectează variabile ce țin de specie, caracteristici psihoindividuale și factori psihosociali. Este implicată o serie progresivă de schimbări ordonate care conduc spre maturizare. Continuitatea dezvoltării, considerată dominantă, creează uneori aparența discontinuității. Procesul este complex și încă nedescifrat în întregime. Constructivismul pare să ofere explicații mai aproape de realitatea schimbării decât behaviorismul. Interacționismul social al lui L.S.Vigotski afirmă existența atât a unei filiere de dezvoltare care se bizuie pe acțiunea factorilor interiori, cât și a unei filiere care presupune interiorizarea progresivă a semnificațiilor socioistorice de către fiecare individ; în acest fel, se implică caracterul discontinuu al dezvoltării, trecerea de la biologic la socioistoric.

Ramâne o constantă ideea că dezvoltarea psihică este *stadială,* intersubiectivă și tinde către armonie, unitate, integrare. Ea se desfășoară pe fondul socializării individului și se realizează în contextul propriei activități, a angajării

individuale, a efortului conștient. De la individ la individ, se pot remarca diferențe în ceea ce privește ritmul, conținutul, consumul energetic și rezonanța influențelor administrate, ori din punctul de vedere al duratei, sensului și efectelor. Între dezvoltare și învățare/instruire, se instituie o relație ce poate fi definită ca relație circulară de feed-back dinamic, în dublu sens. Structurile psihice sunt în același timp o condiție, dar și un rezultat al învățării. Elevul se dezvoltă prin educație(învățare dirijată, instituționalizată) și este educat în condițiile dezvoltării.

Raportul dintre educație și dezvoltare este mediat de structura internă a educatului, prin natura sa specifică.

Importanță prezintă ansamblul, integralitatea dezvoltării, a activitatii psihice, organizarea însușirilor și trăsăturilor psihice care asigura adaptarea umană.

Educația poate fi apreciată drept o condiție de maximă importanță a dezvoltarii particularitatilor psihice umane.

Pentru om, nu există practic un factor mai important, decisiv în dezvoltarea sa, decât *educația organizată*, cea care-l introduce în universul valorilor și-l face apt să produca valori, să descopere sensuri și să fie acceptat de comunitatea socială in care traieste. Puterea educației deschide omului orizonturi neîngrădite. Educația construiește atât personalitatea cât și relațiile acesteia cu un mediu pe care încearca necontenit să-l transforme în bine. Ea corectează, sprijină, împlinește și planifică dezvoltarea umană, procesele ei dirijate epigenetic. Prin educație/autoeducație, omul se desăvârșește, își îmbogățește firea și capacitățile individuale.

Ființa imperfectă, mărginită, slabă și nesigură își proiectează modele și încearcă să se apropie de ele.

În același timp, trebuie să subliniem că ființa umană își creează sensul propriei sale vieți, se construiește și se autoactualizează, își pune în valoare *Sinele,* devine ceea ce este apt și menit să fie. În incercarea perpetuă de a schimba mediul său de viață, de a se integra transformandu-l, omul proactiv, unic si concret, devine el însuși, adică " un produs complex al dotării biologice, modelării culturale, stilului cognitiv și căutărilor spirituale" (Allport: 567-568). Fiecare are modul său propriu de a reflecta lumea, de a selecta, aproxima, de a filtra realitatea. Fiecare inițiaza schimbări, modelează, transformă, la nivelul spațiului său subiectiv, unic, particular. În care se construiește pe sine, cu tot ce este aproximativ și neexclusiv, într-o

asemenea complexă și mereu înnoita construcție. O construcție cu o arhitectură specifică, în care dialectica general-uman și individual-uman e plină de neprevăzut, câmpuri"hibride", legături și alăturări neașteptate de elemente, într-o permanentă echilibrare dinamică.

Variabilitatea intrapsihică cunoaște numeroase forme de manifestare. Să ne gândim, de pildă, la mecanismele rezolvării de probleme. " O performanță rezolutivă deficitară poate fi rezultatul funcțioăarii neadecvate a unui singur "bloc cognitiv" (ex.: a memoriei, a categorizării sau recunoașterii etc.), în condițiile funcționării adecvate a tuturor celorlalte mecanisme implicate în rezolvarea problemei respective"(Miclea:283)."Strategiile utilizate de subiecți pentru a "naviga" în spațiul problemei pot fi grupate în mai multe categorii(ibidem,p.292). Mecanismele ce compun *arhitectura* noastra *cognitivă* depind de *baza* noastră *de cunoștinte*, atât de diferită de la individ la individ, de *intenționalitate*, la fel de variabilă, de *reprezentările*, *schemele* și *operațiile cognitive*.

Un specialist de talia lui M.Reuchlin, autor al unei apreciate lucrări de psihologie diferențială(șase ediții până în 1997) apreciază că se poate stabili o relativă distincție *"între două categorii de determinante ale conduitelor umane și ale diferențelor individuale care apar în cursul acestor conduite. Pe de o parte aceste conduite depind de mecanisme (se spune adesea de "procese") puse în mișcare pentru a dobândi și trata o informație care să-ți permită într-o oarecare măsură să previi evoluții din mediul înconjurător și să întreprinzi eventual o anumită acțiune pentru a schimba această evoluție. Este vorba în acest caz de procese* **cognitive.**

Aceste procese nu posedă în ele însele niciun mecanism care să le permită să selecționeze aspectele mediului care l-ar putea interesa, nici să aleagă sensul pe care l-ar putea considera de dorit în evoluția acestora, evoluție pe care, dacă este cazul, ar putea-o opri ori influența. Determinantele conduitelor care girează punerea în mișcare a proceselor cognitive, adică declanșarea, orientarea ori oprirea lor pot fi calificate drept procese **conative.**" (Reuchlin: 67).

Fără a putea face o distincție clară între funcționarea proceselor cognitive (senzația, percepția, memoria, limbajul etc.) ori a proceselor conative (motivație, interese, afectivitate, emoții, caracter, temperament, personalitate etc.) așa cum fac unii psihologi "cognitiviști", M.Reuchlin conchide că diferențe individuale apar atât în ceea ce priveste tratamentul informației cât și în ceea ce privește orientarea conduitei și, ceea ce este de asemenea relevant, în modul de interacțiune individual dintre cogniție și conație.

Dincolo de tentația oricăror simplificări, dezvoltarea individuală trebuie văzută ca fiind determinată de *o rețea dinamică de situații și variabile bio-socio-culturale și istorice, genetice și de mediu.* O rețea în care orice schimbare care acționează asupra unei componente produce *efecte în lanț* asupra tuturor celorlalte, de care este legată, mai mult sau mai puțin, direct ori mediat, conjunctural ori permanent. Și ne gândim nu numai la cele manifeste, observabile, ci și la cele care rămân potențiale, ascunse, nevăzute.

Sunt relații și schimbări ce se produc la mai multe niveluri, ele însele fiind greu de identificat. Contextele în care se produc evoluțiile în planul biologic ori în planul cognitiv-psihic pot fi și ele abordate multireferențial, din perspective diverse, deci.

Pe de altă parte, puterea de auto-reglare, de auto-organizare a structurilor și relațiilor este imensă și se manifestă continuu .

În acest fel, *axioma psihopedagogică concretizată în teoria intercorelației factorilor ereditari, de mediu și de educație* în determinarea performanțelor cognitive ori de altă natură capată un sens mult mai larg, desemnează o realitate mult mai adâncă, ce ține de însăși esența dezvoltării umane. Eul Social și cel individual se dezvoltă complementar. "Educația poate fi definită ca unitate și tensiune a proceselor complementare de socializare și individualizare, unitate care vizează modul de constituire a eului social și a celui personal. În fapt, un proces de *(re)construcție continuă a eului complet în experiență......educația este și automodelare, continuă (re)construcție a propriei experiențe prin (auto) evaluări repetate*"(Maciuc, 2006, p.11-12). Sinele potențează dezvoltarea, direcționează și intensifică cunoașterea, particularizează educația.

Implicația pedagogică este și ea importantă și demnă de reținut, căci impune evitarea încarcerării într-o singură abordare, credința într-o singură strategie de acțiune educațională în cazul unui elev concret.

Și aceasta pentru că cel ce educă, cel ce își asumă responsabilitatea unei ființe în formare, trebuie să treacă de la încercarea de a gestiona probabilul, la nivelul dezvoltării individuale, la disponibilitatea de a privi spre orizontul infinit al posibilului.

Succesiunea actelor interactive, a situațiilor de predare-învățare-evaluare trebuie să se construiască pe o hermeneutică, pe o necontenită analiză critică a sensului, mereu căutat, niciodată satisfăcător, în relația ideală educator-educat. O relație în care sensurile nu trebuie păzite, conservate, ci descoperite ori inventate.

Iar modelele de abordare a realității educaționale nu trebuie să fie considerate niciodată drept singurele valide, căci în chiar această credință, ele își pierd în fapt validitatea. Putem presupune că această afirmație constituie de fapt singurul mod valid de a le nega, de a enunța implicit existența, probabilă, a unui alt model, gata să le nege în numele progresului, a devenirii necontenite a ființei umane.

Este presupusă aici o arhitectură diversă, mereu reînnoită, o căutare perpetuă a echilibrului și a identității, la care participă, în egală măsură, ca actori, educatorul și educatul.

Să reținem, în final, că la întrebarea " orice individ poate fi educat?", alături de autorii deja citați, cei mai mulți specialiști răspund cu o interpretare științifică asupra fundamentării bio-psiho-sociale a dezvoltării personalității și încercând să evidențieze atât raporturile ereditate-mediu-educație, cât și relația educație-dezvoltare-maturizare-creștere (E.Macavei, 1997, M.Stoica, 1996).

Într-un mediu propice, într-o ambianță instituțional-pedagogică care să i se potrivească, cu un ajutor adecvat nevoilor sale educaționale, oricare dintre elevi poate reuși, așa cum orice ființă umană poate reuși în încercările sale de a deveni mai bună, mai eficientă, mai demnă de atenție, de un nou statut, superior, susține, cu argumente, psihologia umanistă (vezi Maslow, Rogers etc.). O pedagogie clădită pe o convingere similară se va adapta diversității umane, își va legitima acțiunile printr-o continuă autoevaluare, prin mijloace și căi de asigurare a personalizării instruirii, a unor parcursuri autoritmate și autogestionate, de la un nivel de autonomie în sus. O imagine limpede asupra dezvoltării și a contextelor va putea susține mereu un asemenea complex de încercări.

Scoala promovează diversitatea și acceptă diferența.

În școală, fiecare își construiește cunoașterea, dar și propria identitate. Își construiește valorile personale în contextul propriei culturi, învățând să-i prețuiască pe alții, să le respecte identitatea.

2. Stadiile dezvoltării și adaptarea educației

Dacă diferențele dintre oameni sunt ușor observabile, la fel de evident este și faptul că fiecare individ are o manieră relativ previzibilă de a acționa într-un context anumit, fiecare posedă, deci, caracteristici relativ stabile, pe baza cărora poate fi recunoscut, identificat, acceptat. Pe de altă parte, putem afirma că și grupurile, în general, ori cele constituite în funcție *de vârstă*, inclusiv cele școlare, socio-educaționale, mai mult sau mai puțin structurate, prezintă însușiri care le delimitează de altele, asemănătoare. Acestea au, cu alte cuvinte, o identitate, un mod specific de a fi și a reacționa la solicitările din afară. Specialiștii apreciază, de altfel, că legile care explică conduitele general umane sunt în măsură să explice și diferențele observabile în conduitele unor oameni diferiți.

In psihologie, un ansamblu de caracteristici generate de anumite dominante sau unitatea diverselor aspecte ale vieții psihice într-o anumită etapă definește *stadialitatea de vârstă (grupuri de vârstă egală și dominantele lor psihologice*). Aceasta reprezintă perspectiva transversală în prezentarea dezvoltării psihice și este considerată a fi mai operantă decat stadialitatea psihogenetică, piagetiană (care desemnează o abordare longitudinală).

Există atât o abordare genetică, longitudinală a vieții psihice, evidențiindu-se *stadii genetice,* cât și o perspectivă transversală, care pune în evidență unitatea diferitelor aspecte ale vieții psihice într-o anume etapă- *stadii de vârstă.*

Trebuie făcută precizarea că stadiul de vârstă nu este identic și nu poate fi suprapus stadiilor genetice ale diferitelor procese psihice, vârsta cronologică necorespunzand întotdeauna și sub orice aspect cu vârsta psihică. Ca urmare, modalitățile prin care definim stadiul genetic și pe cel de vârstă sunt diferite. Modalitatea de a defini stadiul genetic comportă un ansamblu de condiții, pe când

stadiul de vârstă presupune definirea unui ansamblu de caracteristici care sunt determinate de dominantele vârstei.

In psihopedagogie, modalitatea *psihometrică* (care operează cu norme, standarde ale creșterii, tabele de indicatori specifici etc.), cea *stadial- clinică* și cea *formativă* (care pornește de la conceptul de capacitate de învățare, de la identificarea gradului de disponibilitate la sprijinul acordat de cel ce educă, de la deschiderea în cadrul asistenței pedagogice) sunt apreciate de către cei mai mulți specialiști drept modalitățile principale de determinare a nivelului dezvoltării psihice în activitatea instructiv-educativă.

Sintetizând problematica *stadiilor de dezvoltare*, Pantelimon Golu aprecia, în 1993, că ele sunt « decupaje în evoluția genetică a omului, care îndeplinesc următoarele condiții:

1. dispun de o ordine logică, de succesiune în timp, neputând fi inversate între ele.

2. reprezintă o structură unitară a vieții psihice și nu o simplă juxtapunere de însușiri și funcții psihice.

3. au caracter integrator, în sensul că structurile anterioare se integrează în cele superioare, devenind o premisă, o condiție pentru ele.

4. dispun de momente preparatorii, de închegare și de definitivare.

5. reprezintă o modalitate de echilibrare relativă a proceselor și însușirilor, precum și a structurilor psihice(Golu: 29).

În general, în delimitarea stadiilor se pornește de la trei criterii: a)activitatea dominantă (tipul de activitate care domină: joc, învățare, muncă); b) locul ocupat și rolul îndeplinit în ansamblul relațiilor sociale; c)vârsta cronologică.

Trebuie să facem precizarea că în literatura de specialitate se utilizează conceptul de *stadiu* pentru prezentarea dezvoltării psihogenetice, iar *pentru prezentarea dezvoltării psihodinamice se utilizează conceptul de perioadă și uneori cel de vârstă sau etapă.*

Se admite, în general, existența următoarelor etape ale dezvoltării: a)o primă etapă (sugar,*bébé*), de la naștere până la un an; b)antepreșcolarul (perioada antepreșcolară), de la 1 la 3 ani; c)preșcolaritatea (3-6 ani); d)școlaritatea mică (6/7 - 10/11 ani); e)perioada școlarității mijlocii (pubertatea, 10/11 - 14/15 ani); e)adolescența sau vârsta școlarului mare (14/15 - 18/19 ani); f)vârsta adultă (cu o primă subetapă, "de trecere", a așa numitei "adolescențe prelungite", când adolescentul cuprins într-un sistem de influențe educaționale organizate nu se poate întreține încă singur și rămâne dependent în bună măsură de părinții săi, apoi tinerețea, maturitatea, bătrânețea). Din punct de vedere educațional, în ultimii ani, abordarea pedagogică a vârstei de la naștere până la 6/7 ani a primit denumirea de *educație timpurie.*

Celebre sunt preocupările de periodizare ale lui Jung, Erickson, D. Super, iar la noi în țară, mai ales în ceea ce priveste descrierea stadiilor si a raportului educație-dezvoltare, cele ale Ursulei Șchiopu și ale lui Emil Verza ori Pantelimon Golu și Tinca Crețu.

Să mai menționăm marii psihologi ai lumii, pe Carl Gustav Jung (1875-1961) un clasic al "psihologiei vârstelor", care a conturat o clasificare axată pe ideea unui continuum al dezvoltării, atât în copilărie cât și la vârsta adultă, pentru el ambele perioade fiind la fel de importante. Pentru Jung viața socială, instituțiile statului, religia și miturile influențează puternic viața omului, iar în jurul vârstei de 40 de ani pare a avea loc un proces de individuație. El se opune astfel lui Freud, pentru care doar copilăria era importantă și semnificativă.

Ar mai fi de adăugat că dintr-o perspectivă pedagogică se pune un accent deosebit pe rolul în dezvoltare al *autoeducației.*

În același timp, se definesc *ciclurile curriculare*, ca periodizări ale școlarității ce grupează mai mulți ani de studiu, ținând uneori de niveluri școlare diferite. Între 6 -8 ani vorbim de ciclul de achiziții fundamentale (învățământ preprimar/educație timpurie și învățământ primar, până în clasa a II-a inclusiv); între 9-12 ani (clasele III-VI) este ciclul de dezvoltare, iar între 13 și 15 ani(clasele

VII-IX), ciclul de observare și orientare. Clasele X-XII de liceu corespund ciclului de aprofundare, iar clasele XII-XIII, ciclului de specializare.

Ciclurile curriculare sunt definite prin obiective coerente și precise (care exprimă așteptările față de elevi la sfârșitul etapei respective) și metodologii didactice specifice, adaptate vârstelor, dominantelor acestora și resurselor lor psihologice.

Revenind la aspecte ale noțiunii psihologice de stadialitate psihodinamică, de vârstă, trebuie să facem precizarea că fiecare stadiu presupune structuri psihice și niveluri funcționale caracteristice ce conturează un profil psihologic de sinteză. Fiecare nou nivel presupune și antrenează schimbări calitative în ansamblul conștiintei individuale, marcând o trecere de la un nivel de complexitate la altul, de la inferior la superior, de la o formulă de echilibru la alta. Fiecare etapă cuprinde și pregătește gradual etapa următoare, printr-un proces de integrare-diferențiere.

Vârstele timpurii, de la naștere până la momentul intrării copilului în școală, dispun de un extraordinar potențial de dezvoltare(*dezvoltarea timpurie).* Schimbările sunt, în această perioadă, intense, durabile și profunde. Se apreciază că 50% din dezvoltarea inteligenței se produce până la vârsta de patru ani și 30% în perioada de vârstă de la 4 la 8 ani. Cifrele sunt aproximative, dar edificatoare.

3.Potențialul pubertății

Pubertatea este vârsta de tranziție, între copilărie și adolescență. Activitatea dominantă este învățarea, iar relațiile sociale ale puberului sunt bogate și diversificate, dezvoltate pe evaluări și opțiuni mult mai nuanțate. Relațiile cu covârstnicii sunt relații de competiție, de cooperare, de reciprocitate.

Nevoia de cunoaștere, de afecțiune, ca și cea de autodeterminare marchează personalitatea în devenire. Sistemul de influențe instructiv-educative ce se exercită asupra copiilor se schimbă, este mai complex, solicitând mai multă independență, dar și mai multă responsabilitate.

Din punct de vedere organic, neurofuncțional și endocrin se disting: a)perioada prepubertară, caracterizată prin accentuarea creșterii somatice, puseu de creștere, cu o « perioadă caricaturală », determinată de unele disproporții în dezvoltarea fizică generală; b) perioada pubertății propriu-zise, în care continuă să se manifeste fenomenul de « impetuozitate » a creșterii somatice, se produc modificări neurohormonale și maturație sexuală. In domeniul afectiv, se înregistrează un balans între nevoia de securitate și capacitatea de a se entuziasma.

Psihomotricitatea se maturizează. Timusul, glanda creșterii, începe să se atrofieze.

Profundele transformări fizice, menționate de noi numai în parte, exercită o influență importantă asupra dezvoltării psihice, mai ales în plan afectiv și moral. Educatorul (profesor, părinte) va trebui să aibă o preocupare privind dozarea eforturilor.

Asupra vârstei planează riscul pulverizării autorității adultului, a fobiilor școlare, a didactogeniilor. Cert este că relația cu adultul devine dificilă, pentru marea majoritate. În același timp, cultul eroilor și dorința de a imita modele domină domeniul relațional.

Câmpul mental se lărgește, se formează noțiuni științifice, sisteme de concepte și generalizări tot mai elaborate. Gândirea devine sistematică, iar valențele ei proiective se fac tot mai mult simțite. Curiozitatea intelectuală, tendința de a abstractiza, de a interpreta și de a extrage semnificații și de a (re)construi sensuri marchează dezvoltarea cognitivă. Preadolescentul poate alterna demersuri progresive și regresive în (re)construcția datelor cunoașterii. El poate opera cu scheme complexe de control mental și-și dezvoltă abilități metacognitive.

Peste vârsta de 11 ani "gândirea copilului se aseamană din ce în ce mai mult cu aceea a adultului. El este capabil să rezolve o problemă la nivel mental prin evaluarea sistematică a mai multor propoziții și, în același timp, să analizeze intercorelaționarea lor" apreciază Ann Birch(Birch:100-101).

Gândirea formală (abstractă) dispune, după J.Piaget, de următoarele caracteristici:

- începe pe la 10-11 ani și devine sistematică pe la 14-15 ani (uneori chiar peste 18 ani);

- demersul analitico- sintetic dezvoltat, multiplicarea punctelor de vedere;

- operații propoziționale, care au loc asupra propozițiilor ca atare;

- reconstruiește și depășește cu mijloace verbale, ceea ce a cucerit anterior în mod practic;

- se adaugă reversibilitatea sub forma reciprocității și simetriei (adaugată reversibilității primare, prin inversiune și negație);

- stăpânirea instrumentelor deductive, mobilitate, comutarea dintr-un sistem de referință în altul;

- *mișcarea gândirii de la posibil la real; apare demersul ipotetico- deductiv; capacitatea de a inventaria alternativele, de a prognoza și a construi scenarii, ca și aceea de a opera cu probabilități, cu modele etc.;*

- alternanța mobilă între raționamente directe și inverse, drumul de la efect spre cauze și invers.

« Structurarea personalității în perioadele pubertății nu este lineară, ea se dimensionează relativ seismic și dramatic, datorită contradicțiilor dintre comportamentele impregnate de atitudini copilărești, cerințele de protecție, anxietate specifică vârstelor mici în fața situației mai deosebite și atitudini și conduite achiziționate sub impulsul cerințelor interne de autonomie sau impuse de societate »(Verza : 89-90).

Evoluții deosebite se înregistrează în planul relațiilor sociale, grupul și viața de grup însemnând foarte mult pentru preadolescent. Se poate aprecia că o mare parte a atitudinilor și comportamentelor sunt un produs al imitației sau se preiau « prin contagiune » în interiorul grupului. Este « o vârstă socială de grație » apreciază Cousinet.

« Caracteristica vieții sociale a preadolescentului impune dascălului necesitatea unor preocupări atât pentru cunoașterea valorii educative a « anturajului », cât și pentru inițierea unor strategii educaționale adecvate, atât sub raport individual cât și psihosocial.

Opoziția față de mediul familial și școlar care, adesea, « merge de la nesupunere până la fugă », poate fi și o expresie a tendinței de impunere și accentuare a personalității, dar poate releva și trăsături negative de conduită. Mai des sunt întâlnite în această perioadă tendințe negative cum ar fi izolarea, grosolănia, nonconformismul cu formele sale extreme, vagabondajul și delincvența juvenilă »(Nicola: 112-113). Părinții, ca și profesorii trebuie să acționeze cu mult tact pentru a limita și contracara efectele unor asemenea tendințe. Profilaxia, ca și îndepărtarea lor se va putea realiza mai mult prin apelul la demnitate și prin stimularea autonomiei , prin accentuarea preocupărilor intelectuale etc.

"Activitățile de consiliere psihopedagogică cu *grupuri de puberi,* apreciază Ion Al.Dumitru, ar putea fi orientate spre compensarea și depășirea sentimentelor de inferioritate, spre realizarea procesului de socializare și depășirea inabilităților de relaționare. Criza de identitate specifică vârstei, identificările de rol inadecvate pot constitui, de asemenea, probleme ale consilierii psihopedagogice în grupul de elevi aflați la vârsta pubertății" (Dumitru, 2008, p.171)

Se poate afirma că puberul accede la semnificații și valori sacre, pentru el și pentru ceilalți. Devine deci apt să sesizeze atât dimensiunea sacră a existenței cât și dimensiunea religioasă a culturii. Apare tendința de a întemeia și justifica rațional dumnezeirea. Este însă o perioadă critică în educația religioasă, ca și mai târziu în adolescență. Nonconformismul, dorința de independență specifice acestor vârste corelează mai puțin cu preceptele unei vieți îndreptate spre Dumnezeu. Pe de altă parte, există o puternică atracție, mai ales în perioada de trecere spre adolescență și pe toată durata acesteia, față de religiile orientale, față de misticismul oriental și chiar față de culte și secte interzise de lege, cum ar fi satanismul de pildă. Riscul confuziilor în planul valorilor este evident și de luat în seamă. Agresivitatea unora dintre ei se poate manifesta și pe planul spiritual, ori poate lua forma unor acte iraționale.

Educatorul trebuie să dovedească mult tact pedagogic, să evite sentințele moralizatoare ori etichetele aplicate în grabă, cu superficialitate. Supravegherea trebuie să fie discretă, iar în discuțiile organizate se va adopta o "neutralitate activă", în scopul înțelegerii, a pătrunderii în lumea lor de semnificații. Strategiile aplicate apoi trebuie să se caracterizeze prin unitate și să fie temeinic asamblate, astfel încât să nu contrarieze pe cel în cauză ori să producă și mai mult rău. Apelul la demnitatea elevului, la sentimentul onoarei și la conștiința de grup trebuie să însoțească trecerea de la un stil constrângator de a face educație, la un stil permisiv, bazat pe manifestarea încrederii față de cel educat, încredere în puterea acestuia de a depăși obstacolele și de a înțelege mai bine situațiile, limitele și oportunitățile lor. Se va insista în direcția restabilirii echilibrului conștiinței și a pătrunderii în spațiul culturii, spațiul valorilor perene. De asemenea se vor aborda prioritar teme de morală, cunoscându-se interesul lor pentru formele de manifestare ale generozității, dreptății, iubirii față de semenul tău.

La această vârstă, reacțiile de adaptare vizând tulburările psihice pot fi:

1. Tulburările de dezvoltare globale(pervazive)(psihozele copilăriei);
2. Tulburările de dezvoltare specifice;
3. Tulburările de conduită(antisociale sau de exteriorizare);
4. Tulburările hiperkinetice(cu deficit al atenției);
5. Tulburările emoționale(nevrotice sau de interiorizare);
6. Tulburările simptomatice(I.Mitrofan: 89).

Factorii genetici(ereditari), factori temperamentali ori somatici, dar mai ales factorii de mediu(socio-culturali, de risc ecologic ori factori familiali) sunt implicați în etiologia tulburărilor psihice, iar educației, școlii în general, îi revine un rol extrem de important în reducerea factorilor de risc. Stabilitate, coerență, căldura emoțională, siguranță afectivă, iată așteptări firești ale puberului, în acest sens.

4.Resursele adolescenței

4.1. Repere teoretice, autori, perspective

Adolescenții au mare încredere în puterea omului de a schimba lumea, deoarece au convingerea că realitatea trebuie să se supună sistemelor și teoriilor și nu invers, sistemele realității. Capacitatea de a gândi abstract, intens amplificată la această vârstă îi determină să creadă că știu totul și pot să-și gestioneze raționalitatea. Combinatorica mentală și gândirea despre gândire sunt caracteristici importante ale dezvoltării cognitive. Este o perioadă în care se construiesc: identitatea socială, emoțională și intelectuală. Adolescenților le place să expună și să argumenteze idei, să dezbată "probleme fundamentale", să susțină teze contrare etc. Discursul ideatic este consistent și înflăcărat, chiar dacă nu toți știu să se exprime coerent și corect.

În ciuda unui sentiment de invincibilitate și a încrederii în rațiune, "starea de confuzie și o stimă de sine destul de precară sunt considerate tipice pentru această perioadă"(Schaffer: 315).

Adeseori, atitudinea față de sine poate fi descrisă în termeni ca aceștia: "nimeni nu înțelege ce simt", " nici un lucru rău nu mi se va întâmpla"," asta li se poate întâmpla altora, în nici un caz mie" etc. ceea ce descrie o potențială vulnerabilitate. O impulsivitate greu de controlat, nivelul fluctuant al stimei de sine, preocuparea, adeseori excesivă, de a-și dovedi autonomia față de părinți sau profesori adaugă noi factori de risc.

"Adolescentul este închis în sine și, în același timp, deschis către altul. Entuziast sau apatic, adolescentul este un partener de dialog cel mai adesea incomod, iar pentru adultul cultivat o continuă provocare în schimbul de idei. Pe de altă parte, viața lor este astăzi mai intensă și mai schimbătoare, "caleidoscopică", "mozaicată", "up-datată", febrilă. Determinarea lor de a reuși în viață este, probabil, aceeași cu a generațiilor precedente, numai oportunitățile par mai greu "de prins". Contextul pare că-i copleșește adesea. Și atunci au nevoie de ajutor calificat (Maciuc, 2009).

Criza de identitate, nonconformismul și, într-o anumită măsură, teribilismul adolescenților constituie probleme de care comunitatea trebuie să țină cont dacă dorește să funcționeze adecvat(Dumitru:100).

Adolescența marchează trecerea de la protecție la participare, de la dependență la responsabilitate (Lapassade, Louriau). Este o perioadă a vieții în care nevoia de competență se manifestă puternic, se fac pași remarcabili spre formarea identității personale și în alegerea unei cariere, iar "gașca", prietenii, co-vârstnicii devin surse de sprijin și influențează atitudinile, credințele, reprezentările despre lume, valorile sociale interiorizate de adolescenți. În același timp, autoeducația devine un factor decisiv al dezvoltării.

Un cunoscut specialist în problemele adolescenței, J.Rousselet, aprecia « conduita revoltei », « a închiderii în sine », « conduita exaltării și afirmării », drept conduite specifice adolescenței, iar Ursula Șchiopu, preluând titlul unei lucrări mai vechi a lui Maurice Debesse, descrie și argumentează o « criză a originalității juvenile ». Adolescentul se întoarce către sine, gândirea critică se dezvoltă, iar autoreflexia joacă un rol decisiv în dezvoltarea interiorității.

Dacă este să raportăm adolescența la câteva dintre marile teorii ale dezvoltării umane putem aminti că S.Freud pune accent pe aspectele psihosexualității, iar J. Piaget se arăta preocupat de aspectele dezvoltării cognitive, pe schimbările și mecanismele dezvoltarii intelectuale. " Potrivit lui Piaget, adolescentul, confruntat cu rezolvarea unei probleme științifice, este capabil de raționament ipotetic și de analiză a unei game ample de alternative diferite, precum și de înțelegerea substratului legii științifice"(Birch: 262).

În același timp, un alt mare cercetător și teoretician, L.Kohlberg, a devenit celebru datorita unei teorii a stadialitatii dezvoltarii morale, iar Erikson se axeaza pe crizele psihosociale,definind perioada adolescenței prin abilitatea de a se vedea pe sine ca fiind consecventă și o persoană integrată cu o identitate personală puternică.

Gândirea *operațional-formală* a adolescentului sprijină dezvoltarea raționamentului moral și contribuie la construcția judecăților convingerilor și atitudinilor morale, ca și la contutatea comportamentului moral, între raționamentul moral și dezvoltarea cognitivă existând o evidentă legătură.

După Kazdin si Johnson(1994), studiile de specialitate indica un *procent semnificativ de adolescenti cu probleme: 17-22%*, iar in 2005,

Huang, Tolan si Dodge(apud H. Prout, 2007) afirma explicit *existența unor probleme comportamentale și de dezvoltare afectivă, tipice pentru adolescenți. Dependența* (de droguri, dar și de părinti), *anxietatea și nesiguranța (în plan afectiv, cognitiv, comportamental), agresivitatea sporită, o anume depreciere in planul motivației pentru învățare și în ceea ce privește aspiratiile de realizare în plan personal și profesional* sunt considerate adevarate probleme, valabile pentru adolescentul de pretutindeni. Hiperprotecția paternă ori permisivitatea excesivă sunt considerate elemente de potențare a disfuncționalității(apud Maciuc, 2009).

4.2. Societatea cunoașterii și așteptarile față de adolescent

Să amintim că adolescența este perioada care face posibil accesul la marile idei, la trăirea tensională a "filosofiilor", că ea permite înțelegerea profundă a marilor teorii despre om, societate, cultură. În ciuda faptului că unii specialiști(vezi L.Steinberg si Morris, 2001) consideră adolescența drept o perioadă inerent disfunctionala, problemele ei sunt tranzitorii.(Steinberg, Morris, Smetana, Campione-Barr si Metzger, 2006).

La fel ca cei de vârstă mai mică, școlari mici și mijlocii, și adolescenții au nevoie, pentru a face față schimbărilor din societatea cunoașterii, de asimilarea unor *competențe cheie;*

- Competenţe de comunicare în limba maternă şi în două limbi de circulaţie internaţională;
- Competenţe fundamentale de matematică, ştiinţe şi tehnologie;
- Competenţe digitale (de utilizare a tehnologiei informaţiei pentru cunoaştere şi rezolvarea de probleme);
- Competenţe axiologice sau de valorizare (necesare pentru participarea activă şi responsabilă la viaţa socială);
- Competenţe pentru managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră;
- Competenţe antreprenoriale;
- Competenţe de expresie culturală;
- Competenţe de a învăţa pe tot parcursul vieţii

Rezultatele învăţării(ceea ce o persoană înţelege, cunoaşte şi este capabilă să facă la finalizarea unui proces de învăţare) se exprimă in competențe, iar idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea

liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative, fundamentată pe asumarea reală a unei set de valori necesare propriei dezvoltări şi împliniri personale şi integrării sociale şi profesionale într-o societate a cunoaşterii(*Legea Educatiei Nationale, proiect 2009/2010).*

Considerate capacitati dovedite de "a selecta, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi şi alte achiziţii constnd în valori şi atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situaţii de muncă sau de învăţare, precum şi pentru dezvoltarea profesională sau personală în condiţii de eficacitate şi eficienţă"(idem), competentele pot fi profesionale, transversale etc. Conform documentului invocat, *competenţele profesionale* sunt un ansamblu unitar şi dinamic de cunoştinţe şi abilităţi. Cunoştinţele se exprimă prin următorii descriptori: cunoaştere, înţelegere şi utilizare a limbajului specific. explicare şi interpretare. Abilităţile se exprimă prin următorii descriptori: aplicare, transfer şi rezolvare de probleme, reflecţie critică şi constructivă, creativitate şi inovare. *Competenţele transversale* reprezintă achiziţii valorice şi atitudinale care depăşesc un anumit domeniu/program de studiu şi se exprimă prin următorii descriptori: autonomie şi responsabilitate, interacţiune socială, dezvoltare personală şi profesională.

Implicând capacități, cunoștinte și atitudini:

- *de căutare și obținere a informației;*
- *de utilizare adecvata a bancilor de date existente si a bibliotecii virtuale;*
- *de a comunica multifunctional in timp si spatiu, fara constrangeri;*
- *de selectionare si utilizare a unor sit-uri cat mai interesante(capacitati de alegere si de informare);*
- *de a crea texte, grafice, tabele, desene, organigrame si diagrame, de a integra fotografii in text;*
- *de a realiza produse specifice: jurnale, rezumate, rapoarte, filme video, sit-uri, expozitii etc.*
- *de a lucra in grup, de a explora medii virtuale.*
- *capacitatea de a realiza simulari, de a tria si manipula informatii/date si de a concepe in final documente telematice;*
- *de a lucra independent si*

- *de a se incadra in timp(respectarea termenelor autofixate)(apud Maciuc,2009)*
  Competența de învățare este una dintre cele mai râvnite competețe in societatea bazată pe cunoaștere și învățare.

Așteptările față de adolescent pot fi descrise și la nivelul dezvoltării unui tip special de gândire, *gândirea critică,* care presupune examinarea ideilor, construirea de argumente, reincadrarea ideilor. (Auto) evaluarea corectă, (auto)disciplina și (auto)controlul, dar și încrederea în sine și în oameni, adaptabilitatea și capacitatea de a inova sunt sprijinite direct de gândirea critică, asociată firesc cu o gândire activă.

Abilitățile sociale dobândite, dezvoltarea competenței sociale și a celei emoționale îi vor permite adolescentului relații interpersonale de calitate, bine orientate, comunicarea amplă și diversificată în formele sale și cooperarea în vederea atingerii unor scopuri împărtășite.

4.3.Nevoile de educatie ale adolescentului și școala

Ca medii de dezvoltare, scolile oferă sprijin calificat pentru învățarea și evoluția semnificativ pozitivă a adolescenților. Personalul didactic bine pregătit, apt să aplice metode interactive și să atingă cele mai înalte standarde de formare ori oportunități complexe și diversificate de dezvoltare elevilor adolescenți, reprezintă tot atâtea șanse de atingere a unor obiective instructiv-educative specifice.

J.S.Eccles și R.W.Roeser apreciază că deși există o recunoaștere a faptului că școlile joacă un rol foarte important în dezvoltarea cognitivă și socială, înțelegerea impactului pe care școlile îl au asupra acesteia este destul de rudimentară(*Manualul Blackwell:* 159).

Cercetările în domeniu au pus în evidență mai ales impactul școlii asupra intelectului decât asupra dezvoltării socio-afective, luând în calcul caracteristici obiective ale școlii cum ar fi dimensiunea școlii, definirea/reglementarea raporturilor dintre profesori și elevi, cheltuielile per elev ori numărul cărților din biblioteca școlii, prezența computerilor și a laboratoarelor multi-media.

Dar tot atât de importante sunt și alte variabile: climatul din școli, aspectele curriculare, obiectivele împărtășite, mai precis valorile, normele, activitățile și rutinele zilnice.

Metodologic, strategiile capabile să determine construcția activă de cunoștințe, evaluarea continuă, progresivă, asociată cu înregistrarea riguroasă a rezultatelor individuale, pe secvențe mici, traiectoria curriculară diferențiată sunt în măsură să construiască succesul educațional și să probeze eficiența școlii ca organizație.

Formarea de abilități metacognitive pare să reprezinte un obiectiv de formare predilect mai ales în condițiile în care reflectia, întoarcerea către sine reprezintă caracteristici importante ale dezvoltării specifice a gândirii în perioada adolescenței.

Metacognitia poate fi inteleasa ca procesul de constientizare a propriei cunoasteri , gandirea despre gandire, autoobservatie a invatarii si interventia in procesul propriei cunoasteri pentru autoreglarea ei.In faza de inceput a cercetarilor despre metacognitie aceasta insemna cunoastera propriului mod de functionare, dar si a celuilalt (Brown, 1983, 1987).

Metacognitia se refera la mecanismele de reglare sau de control al functionarii cognitive. În context, I. Cerghit (2002, p. 219) evidentiaza mai multe sensuri ale acesteia, după cum urmează:
–cunoasterea cunoasterii (Cardiner);
-cunostinte despre functionarea propriului sistem cognitiv (J. Piaget);
-constientizarea propriei cunoasteri (I. Neacsu);
-gestionare sau autoreglare a proceselor mentale (Flavell);
-evaluarea proprie si managementul propriului sistem cognitiv (Paris si Winograd);
-abilitatea de a monitoriza produsele si progresele cunoasterii (E. Noveanu).

Comportamentul metacognitiv se refera la strategiile si capacitatile folosite pentru a planifica, organiza si regla propriile activitati de cunoastere, iar *cunostintele metacognitive* sunt cunostinte despre modul propriu de a gandi, de a intelege, de a invata;

In plan pedagogic, metacognitia echivaleaza cu *invatarea invatarii* (learning to learn).
In acest sens instruirea metacognitiva ar insemna invatarea sub indrumare a metacognitiei, deci o indrumare din partea profesorilor privind invatarea invatarii de catre elevi si studenti.

Instruirea metacognitiva include asadar atat predarea cat si invatarea strategice- procesele prin care elevii sunt invatati cum sa invete, cum sa prelucreze influentele si cum sa gandeasca independent si eficient. In invatarea de tip metacognitiv din noile orientari in materie de invatare sunt incurajate reprezentarile si perspectivele multiple, scopurile sunt stabilite impreuna (elevi si profesori), iar profesorul este mai mult un monitor, un facilitator al invatarii de catre elevi; "Constructivismul contemporan abordeaza dezvoltarea cognitiva a elevilor la nivelul medierii realizate de educatorul profesionist care structureaza mediul pentru ca cel care invata sa aiba acces la sensuri, la reflectie"(Maciuc: 44).
Inovatii si dezvoltari recente in didactica aduc in prim plan principalele valori ale *constructivismului, ale postmodernismului:*

- Pluralism;
- Reflexivitate;
- Cooperare;
- Permanenta revizuire a sensurilor, prin experiente directe;
- Centrarea pe subiect;
- Managementul cunoasterii;
- Diversificarea"locurilor" invatarii;
- Axarea pe relativitatea cunoasterii;
- Perceptia diferentei.
- Cateva repere pot fi desprinse si retinute de catre profesorul de liceu:
- Importanta invatarii autonome, autoorganizate;
- Re-constructia invatarii, descoperirea sensurilor;
- Paradigma interpretativa aduce in prim plan strategiile bazate pe *construirea structurilor cognitive ale invatarii* .
- Trecerea dela *hambarul empiric* la *hambarul constructiv(evolutia* calitativa a invatarii)-Gardner
- Autoorganizarea si autoobservare a invatarii.
- Dez-invatarea, a invata din greseli;
- Asumarea si infruntarea diversitatii, a incertitudinii, a riscului, a conflictelor;
- Mentalitatea deschisa;centrarea pe elev etc.
- Elevul inteles ca un constructor al invatarii si propriei cunoasteri;
- Profesorul, preocupat sa devina manager al situatiilor de instruire,care sprijina activ si incurajeaza autonomia elevului.

În activitățile cu școlari adolescenți, se implică forme specifice de metodologie interactivă, care pot cuprinde și variate modalitati extra clasa:

- campanii de informare ;
-*workshop-uri de dezvoltare personală* (pentru formarea la liceeni a unor abilitati necesare , de exemplu, inteligența emoțională si sociala, comunicare si lucru in echipa);
-*activitati de mediere culturala si educatie interculturala* (intalniri cu autori, cercetatori, artisti);
-*parteneriate intre licee* pentru o retea de solidaritate si cooperare la nivel national si international;
-*sondaje de opinie,* care sa vizeze analiza de nevoi-resurse in educatie;
-*dezvoltarea unui blog, a unui site al scolii etc.*

Pentru a atinge performanța școlară, R. Dunn si K. Dunn (1992, apud S.E.Bernat, 2002) au pus in evidenta in studiile lor necesitatea cunoasterii si intelegerii de catre profesor a *stilurilor de invatare* ale elevilor. Modelul stilurilor/preferintelor de invatare creat de acestia cuprinde urmatoarele dimensiuni:

- cadrul imediat (sunetul, lumina, temperature, amplasarea mobilierului si designul acestuia).
- propriile reactii si procese emotionale;
- preferintele de natura sociala (studiul solitar sau in grupuri de dimensiuni diferite);
- caracteristicile individuale de natura fiziologica (acuitati variate ale componentelor vizuala, auditiva, tactila, kinetica, etc.) si ale trasaturilor care deriva din acestea;
- tipul de gandire- la nivel individual- (sintetica/ analitica, impulsiva/reflexiva, lateralizare cerebrala dreapta/stanga).

Specialistii apreciază că modul de procesare a informațiilor influențează capacitatea de învățare:
-unii elevi au o gândire analitică, manifesta tenacitate in studiu;
-cei cu gândire sintetică preferă prezența unor factori care pot fi considerați de altii chiar de distragere a atentiei sau prezenta unui partener in invatare;
-unii elevi reflecteaza mai mult asupra informatiei acumulate.
In cazul in care elevii isi inteleg stilul de invatare, ei isi pot controla mai bine modul in care invata.

In ultimii ani, contribuţia majoră a Neurostiintelor la realizarea unei educaţii ştiinţifice este confirmarea faptului că creierul se dezvoltă printr-o dinamică şi în continuă interacţiune între biologie şi experienţă. Abilitatile

cognitive sunt construite în timp. Acest principiu subliniaza nevoia unei abordări dinamice in studiul învăţarii, cum ar fi teoria aptitudinilor (Fischer, Immordino-Yang & Waber, 2007).

Implicatii educationale:

- • O cultura « a clasei », care se concentrează pe învăţare, mai degrabă decât de performanţă;
- • Asigurarea transparentei procesului de învăţare pentru a ajuta elevii să-si dezvolte abilităţile metacognitive si sa-si controleze propria invatare;
- • Utilizarea a diverse metode de instruire pentru a satisface o gamă largă de nevoi diferite ale celor care invata;
- • O varietate de tehnici de evaluare, inclusiv portofoliile, jurnalele de bord şi rubricatura speciala a unor documente de inregistrare
- • Asigurarea unui nivel optim si a frecventei feedback-ului pe tot parcursul procesului de învăţare[12].

Educația adolescentului, mai ales in privinta formarii comportamentelor morale, prezinta numeroase probleme pentru profesori si parinti. Dificultatile par a fi amplificate de o serie de caracteristici, recent descoperite si testate, ale adolescentilor.

Subiectele care au dominat in cele mai recente activităţi de cercetare a adolescentei:
-problemele de comportament, mai ales cel deviant(dependența, violența, conduitele pre-delictuale etc);
-relații părinte-adolescent, influența familiei în dezvoltarea adolescentelui;
-pubertatea, resursele acesteia, repere bioneurologice ale dezvoltării și schimbării în această perioadă care este a marilor schimbări(Dezvoltare și (re)semnificari neurobiologice în adolescența timpurie)
-dezvoltarea Sinelui, a respectului față de sine și a autonomiei cognitive(gândire critică, auto-reflexivitate, construcția identității), precum și
-relațiile de tip" peer" (cu cei asemănători, co-vârstnicii).

---

[12]Cristina Hinton, Koji Miyamoto& Bruno Della-Chiesa.
Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, France
Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice, European Journal of Education,Volume 43, Issue 1, Pages 87-103 Published Online: 31 Jan 2008

Cele mai importante direcții noi, care au venit în prim plan în ultimul deceniu, inclusiv in activitatea de cercetare:

- adolescenta studiata pe diverse populaţii, diverse etnii, relatii interculturale, specificitatea dezvoltarii in comunitati etnice;
- influente de dezvoltare contextuale,ecologie educationala ;
- fundamentul genetic al comportamentului, problemele adolescentilor agresivi;
- relatiile intre frati, in cadrul aceleiasi familii.[13]

Se admite, in general, ca stadiul pubertăţii şi adolescenţei – 13-18 ani – se caracterizează prin *rezolvarea conflictului psihosocial dintre identitate şi confuzia rolurilor.* Începutul pubertăţii, aduce cu sine necesitatea reevaluării *imaginii de sine.* Dacă copilăria este caracterizată de năzuinţa de a deveni adult prin imitarea acestuia (puternic, cunoscător, priceput),adolescentul tinde spre găsirea propriei identităţi, mai ales prin evidenţierea a ceea ce deosebeşte persoana de toţi ceilalţi, ceea ce-i dă unicitatea(studiul adolescentei timpurii[14]).

În această perioadă, adolescentul va câștiga o identitate sexuală mai bogată în semnificații, *o identitate socială lărgită* (prin cunoașterea locului și rolului său în grupuri: culturale, sociale, politice, profesionale), o identitate profesională, imagini care, prin integrare vor defini o identitate personală autentică.

Deruta, unilateralitatea în urmărirea unor obiective limitate sau izolate, radicalitatea ideologică evadarea într-o lume ireală, dar și preocupările "multilaterale" în activități contradictorii, cu o implicare superficială, sunt simptome ale *confuziei de rol*: tânărul nu știe de fapt ce-și

---

[13] cf. Steinberg, L., Sheffield Morris, A., 2001,ADOLESCENT DEVELOPMENT, *Annual Review of Psychology,*2001. 52:83–110

[14] Brooks-Gunn, J.& Reiter E.O., 1990,*The role of pubertal processes*. In:S.S.Feldman&G.R.Elliot(eds*.). At the threshold: The developing adolescent*(pp.16-53), Cambridge, MA: Harvard University Press, Simmons, Roberta, , Dale A. Blyth . 1987.*Moving Into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context,*Edition: 3 Aldine Transaction, 1987, Lerner R.M., Anne C. Petersen, Jeanne Brooks-Gunn, 1991. *Encyclopedia of Adolescence*, 2 vol., Hardcover, Garland Publishing

dorește, ce i se potrivește, care ar fi rolul în care poate fi performant pentru a obține satisfacții.[15].

De un interes aparte s-a bucurat problematica creativității în adolescență, așa numita "gândire laterală, formarea abilităților de gândire creativă"(Edward de Bono).

Creativitatea este o abilitate care poate fi învățată de oricine și pe care o putem avea fiecare dintre noi.
Termenul de "gândire laterală" a fost creat de Edward de Bono și desemnează metoda cu reputație mondială de creștere a productivității și de obținere a unor soluții inovatoare optime la orice problemă.

Abilitatile care definesc « gandirea laterala » au un impact major in adolescenta, deoarece aceasta inseamna :
-mărirea numarului ideilor productive;
- soluții noi și interesante la probleme dificile;
- descoperirea unor oportunități acolo unde alții găsesc numai probleme ;
-eliberarea de constrangerile unei gândiri rutiniere care limitează potentialul creativ al fiecăruia dintre noi;
-rapiditate în gasirea unor idei noi;
-sa fii creativ in mod deliberat in orice moment ;
-înlocuirea ideilor curente cu idei utile si practice ;
-identificarea contextelor in care implementarea noii idei are valoare maximă ;
- eficiența în implementarea noilor idei și soluții.

Formarea cadrelor didactice de liceu reprezintă o preocupare importantă în primul deceniu al secolului XXI în țara noastră. În acest scop a fost elaborată o colecție de Ghiduri metodologice de formare a cadrelor didactice de liceu, materiale pentru dezvoltarea unor sesiuni de instruire privind abilitarea metodologică a cadrelor didactice de liceu. Ghidurile prezintă următoarea tematică:

- ✓ Predarea interactivă, centrată pe elev;
- ✓ Evaluarea continuă la clasă;
- ✓ Cunoașterea elevului: consiliere și orientare;

---

[15]Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: W. W. Norton.,vezi si *modelul psihosocial, prezentat de M.Carcea, Psihologia educatiei, curs ID,Internet.*

- ✓ Valorificarea în curriculum a valenţelor mediului rural;
- ✓ Elemente transdisciplinare în predare;
- ✓ Organizarea procesului educaţional;
- ✓ Computerul în predare şi învăţare;
- ✓ Managementul instituţiei şcolare;
- ✓ Curriculum la decizia şcolii;
- ✓ Şcoala şi comunitatea(MEC).

In mod special, activităţile extracurriculare sunt proiectate şi promovate pentru un adolescent sănătos fizic, moral, emoţional. Prin activităţile organizate în cadrul nonformal, se urmăreşte managementul timpului, controlul constructiv al propriilor emoţii, mai ales frica, anxietatea, furia, realizarea unor relatii interpersonale orientate pozitiv, constituirea de echipe pentru diverse proiecte comune.

Studii şi cercetări recente scot în evidenţă marea varietate a formelor "adolescenţei sociale" în diferite societăţi. " Adolescenţa nu este in mod necesar o perioadă de "Sturm und Drang", iar prăpastia dintre generaţii, ca şi comportamentele problematice, considerate adesea ca parte integrantă şi "normală" a adolescenţei, sunt de fapt produse ale culturii. În numeroase situaţii, aceste aspecte problematice ale adolescenţei sunt legate de occidentalizare"(Dasen, 1999, p.56). Tranziţia mai putin problematică între copilarie şi adolescenţă este asigurată de coerenţa valorilor în societăţile stabile, de atitudinile familiale flexibile şi tolerante, de asigurarea unor modele clare etc.

În plan psihologic, sigur este că la această vârstă, interesele de cunoaştere cunosc un grad mai mare de specializare si stabilitate, unele având tendinţa de a deveni profesionale. Adolescenţii devin selectivi şi critici în asimilarea cunoştinţelor. Ei sunt capabili de gândire investigatoare şi capacitate de creaţie, de gândire corelativă şi judecată ideatică. Dezvoltarea cognitivă este din ce în ce mai mult marcată de dezvoltarea metacognitivă.

În termenii *psihologiei cognitive* " metacognitia cuprinde cunostintele pe care subiectul le are despre functionarea propriului sau sistem cognitiv si care pot optimiza functionarea acestuia" (Miclea: 323).

Se repune în discuţie schema corporală, apar modificări calitative în atitudinea faţă de sine şi se poate observa bipolaritatea : conştiinţa identităţii

Eu-lui și confuzia rolurilor, uneori identificarea cu roluri negative (după E.Erickson).

Adolescenții sunt, în general, sensibili la statusul generației. Simt nevoia de detașare de sub influența adultului. De aceea, îndrumarea trebuie să fie discretă, nuanțată contextual. Este o perioadă de autoelaborare conștientă a personalității.

Imaginea de sine se schimbă odata cu percepția celuilalt și cu imaginea sinelui văzut din perspectiva prietenului. Devine capabil să se distanțeze de sine, de lume, să accepte diferența. Dezvoltarea sociabilității se realizează cu o largă participare a conștiinței de sine și a conștiinței morale.

Se pun în evidență o serie de trăsături psihologice contradictorii: timiditate sau încredere în sine, căutarea originalității sau conformism, entuziasm sau apatie, egocentrism sau altruism etc. Este evidenta, de asemenea, pendularea intre inchiderea in sine si miscarea spre altii.

Adolescentul își asumă roluri și este preocupat de propria sa afirmare. El devine un partener real de dialog, confruntă și « încearcă » idei, le verifică în practică cu același interes neobosit cu care își verifică propriile posibilități și limite.

Deși desprins de sub tutela familiei, rolul acesteia ramâne important pentru adolescent, atât în asigurarea protectiei si securitatii sociale, cât și în prevenirea conduitelor deviante.

Încercând să sintetizeze etapele identificarii personalitatii si comportamentului în adolescență, psihologul român Emil Verza enumera:

« - cristalizarea vieții interioare și a conștiinței propriei identități prin tendințe de interiorizare și introspecție, de analiză și autoanaliză a stărilor trăite;

- instalarea conștiintei maturizării și a aspirațiilor de a fi adult, printr-o raportare pertinentă a însușirilor proprii la conduitele celor din jur;

- menținerea și chiar accentuarea, în unele imprejurări, a conduitelor de opoziție, de teamă, de conflict și frustrație, prin zbaterea spre câștigarea independenței și autonomiei personale;

- creșterea simțului de responsabilitate, de datorie și proiecția personalității în devenire, afirmarea socială, culturală, profesională;

- maturizarea personalității și elaborarea de comportamente integrative, bazate pe creșterea forței intelectuale, volitive și motivaționale,

prin trăirea experiențelor afective și cognitive care fac posibilă integrarea cultural-socială și circumscrierea în cadrul originalității atât de râvnit.

- dezvoltarea capacității de autocontrol și stăpânire de sine, prin exercitarea unor conduite de sacrificiu și proiectarea aspirațiilor pentru servirea cauzelor generoase (E.Verza: 119).

Adolescentul este preocupat de identitatea sa socială și dezvoltă angajamente civice.[16]

Adolescenții sunt capabili să participe la acțiuni de voluntariat, se pot integra în structuri organizaționale care sprijină comunitatea în ansamblu ori parți defavorizate ale acesteia. Generozitatea, idealismul tinerilor îi fac apți să contribuie la evitarea unor situații de criză sau de conflict, la sprijinirea materială a celor nevoiași.

În același timp, bandele de tineri, consumul de droguri, violența juvenilă reprezintă o realitate.

---

[16] .Jonathon F. Zaff,Oksana Malanchuk,Erik Michelsen,Jacquelynne Eccles, *Identity Development and Feelings of Fulfillment: Mediators of Future Civic Engagement,2004*, http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP04Zaff.pdf

În general, se va evita culpabilizarea adolescentului, ca și ironiile, accentele de superioritate. Se va respecta autonomia și libertatea fiecăruia și, mai ales, se va oferi exemplul unei autentice potriviri între vorbă și faptă, deoarece adolescentul sesizează cu ușurință impostura și detestă duplicitatea. Discursul trebuie să fie calm și sigur, înălțat pe o bază de valori și simțire, de trăire interioară profundă, pe puterea exemplului personal. Conformarea la regulile de grup, foarte puternică între 12-14 ani[7] îl face pe adolescent reticent.

Consumul de substanțe și infracționalitatea însoțesc viața multor tineri, mai ales a acelora care provin din familii sărace, destrămate ori pe cale de a se destrăma

În acelasi timp, cel ce educă trebuie să devină capabil sa privească lumea din perspectiva celui caruia i se adresează, să facă un autentic efort de înțelegere în acest sens.

Pedagogia recomandă respectarea diversității lumii adolescentine, acceptarea diferenței, dreptul fiecăruia la alegere, dar fermitatea educatorului trebuie să se impună de la sine.

Chiar dacă putem face referiri la un adolescent "abstract", mediu, cu anumite caracteristici comune celor de aceeași vârstă, nu uităm, desigur, nici o clipă că "fiecare adolescent este un caz concret, distinct, și trebuie tratat ca atare. El are maniera sa proprie de a crește și de a se dezvolta și nu poate fi cu adevărat ajutat să-și depășească dificultățile personale decât dacă se ajunge la cunoașterea modului său individual de a evolua" (Debesse: 96).

Referindu-se la caracteristicile generale ale autoeducației la vârsta adolescenței, Andrei Barna remarca :

---

[7] L. Steinberg, 1993. *Adolescence* (3rd Edition). New York: McGraw Hill.

- " Apare din proprie inițiativă, în urma unor meditații și se desfășoară ca o activitate sistematică și de durată;
- Există un raport echilibrat între tendința spre autoformare și preocuparea concretă în acest sens;
- Se orientează atât spre formarea de trăsături pozitive, cât și spre înlăturarea lipsurilor și vizează atât problemele personale, cât și sociale (ale prezentului și viitorului adolescentului);

- Înregistrează succese notabile în toate domeniile (autoeducație intelectuală, moral-civică, estetică, practică, fizică ș.a.);
- Se constată folosirea unei game largi de metode și procedee specifice vârstei (autoanaliza, reflecția, autoconvingerea ș.a.), utilizarea tuturor mijloacelor și situațiilor oferite de viața cotidiană, aplicarea și adaptarea creatoare a metodelor și mijloacelor autoeducației la condițiile concrete, specifice individului" (Barna: 47).

Cercetarea sistematică a personalității, studierea atentă a literaturii de specialitate, psihopedagogice, de către fiecare educator, real sau potențial, conduce la degajarea unor tendințe ale proceselor formative și oferă un ansamblu metodologic precis și eficient.

Adolescenții de azi aparțin "generației messenger", o generație obișnuită să stea în jur de zece ore pe săptămână în rețele sociale on-line, o generație care produce conținut pe INTERNET și care citește blog-uri ori comunică prin mesaje-text.
În același timp, noi modele cultural-normative și valorice se impun.
Vulnerabilitatea adolescenței rămâne o realitate, chiar in condițiile celei mai bune educații.

"În adolescență se înregistrează atât amplificarea vieții afective, cât și atingerea unui anumit nivel de maturizare specific pentru acest stadiu", consideră psihologul român T.Crețu." Dar cel puțin la unii adolescenți ramâne un anumit grad de *fragilitate afectivă,* care se află la baza unor dezadăptări în raport cu mediul familial, cel școlar și social-comunitar"(Crețu: 289).

Trebuințele de autorealizare și autoafirmare, manifestate activ, cristalizarea interesului pentru viitoarea carieră profesională, evoluțiile

semnificative în dezvoltarea voinței și a caracterului caracterizează adolescența.

Disponibilitatea pentru relații interpersonale complexe [8] , conștiința puternică a apartenenței la status-ul generației, structurarea treptată a unui sistem de valori și repere morale marchează dezvoltarea.

[8] http://www.oregon.gov/DHS/ph/ah/growth/adoldevstages.pdf.)

4.4.Alte aspecte specifice educației și dezvoltării în adolescență. Componentele orientative ale personalității, educatia socio-afectivității

Vârsta adolescenței este expusă unor riscuri și dificultăți, dintre care putem identifica câteva *probleme speciale: nerealizarea școlară a adolescentului talentat, capabil de performante peste medie, problemele adolescentului din mediul rural, adolescentul cu C.E.S., probleme afective de diverse tipuri si grade, cu o cauzalitate multipla, probleme care țin de integrare, toleranță și intoleranță în adolescență, aspirații nerealiste, tentative de suicid, consum de droguri, alcool, conduite predelictuale, tulburări de nutriție cu cauze emoționale și afective, obezitate, adolescenta mamă etc.*

Dintre problemele cu care se confruntă, în opinia lor, adolescenții români, selectăm:

- neîncrederea în sine, deficiențe şi blocaj de comunicare;

- anxietate, depresie, teamă;

- furt;

- comportamente agresive diverse, verbale si fizice etc.;

- inadaptare şcolară, randament şcolar scăzut, hiperemotivitate;

- deficit de afectivitate parentală;

- tentativă de sinucidere şi devalorizare;

- timp îndelungat petrecut în fața computerului, accentuarea trăirilor în „realitatea virtuală";

- probleme legate de anturajul negativ;

- probleme sentimentale;
- aspecte asociate cu reorientarea şcolară şi profesională.

O analiză longitudinală și transversală a unor comportamente neconforme normei sociale este realizata de catre psihologul I.Andronic, pe baza datelor existente în documentele *Laboratorului de Sănătate Mintală Craiova(fișe și carnete de tratament, registre de examinare psihologică) din perioada 1980-1996.* Sinteza poate fi găsită în articolul "Aspecte psiho-comportamentale specifice personalității antisociale"(*Analele Universității din Craiova, Anul 2000-2001, NR.1-2, p.19-30).*

*Vârste/ Subiecți		13 Ani	15 Ani	17 Ani	19 Ani	21 Ani
*Nr.subiecti/ Vârsta		813	899	402	219	201
Băieți	%	56	55	57	67	71
Fete	%	44	45	43	33	29
Urban	%	69	61	58	56	57
Rural	%	31	39	42	44	43
Români	%	76	71	72	70	71
Țigani	%	24	29	28	30	29
Acoperite	%	37	44	45	43	45
Descoperite	%	24	30	36	39	44
Conflictual	%	39	26	19	18	11
Intelect liminar	%	22	21	20	21	21
Intelect slab	%	28	29	27	28	29
Intelect	%	46	47	48	47	47

normal						
Intelect superior	%	4	3	5	4	3

*Din tabelul nr.1" Dinamica tulburărilor de comportament pe criterii multiple" de la p.21 am selectat subiecții cu vârsta cuprinsă între 13 și 21 ani.

Youth voices , o anchetă UNICEF din anul 2001 asupra opiniilor , temerilor , speranțelor și viselor copiilor – eșantionul de populație din țara noastră fiind de 400 de copii și adolescenți între 8 și 17 ani, dintre care 97 cuprinși în sistemul de educație publică – a pus în evidență că 39% dintre subiecți au declarat că se confruntă cu violență și comportament agresiv/violent în școală. Sub eticheta „violență"descoperim o diversitate de forme de conduită , care descriu , sub aspectul intensității , o linie continuă: la intensitatea cea mai mică , violența presupune confruntarea vizuală , poreclirea , tachinarea, ironizarea, imitarea în scop denigrator ; refuzul de a acorda ajutor , bruscarea , lovirea cu diverse obiecte, pălmuirea împingerea , înjunghierea și împușcarea sunt forme de intensitate crescută ale violenței.(apud Ilie - Bologa Lia, DPPD Sibiu)

In același timp, comportamentele autodistructive înregistrează o oarecare frecvență în adolescență, ca și reacțiile inadecvate la stres ori exagerările în evaluarea celor mai mici eșecuri.

SUICIDUL LA ADOLESCENȚI

Frecvența este rară în copilărie, dar creşte brusc odată cu pubertatea, la adolescenți fiind citată ca a doua cauză de deces. La grupa de vârstă 14-45 ani suicidul ocupă rangul 3-4, evaluându-se la nivel mondial existența a 500.000 suiciduri pe an, iar a tentativelor la milioane (raportul suicid/tentativă fiind de 1/10). ....

Există două tendințe în explicațiile etiologice ale suicidului la adolescenți: psihologice şi sociologice.

Doctrina sociologică a fost emisă de către E. Durkheim, care consideră suicidul ca depinzând de factorii sociali, numărul de sinucideri fiind determinat de condițiile

sociale, exprimând gradul de coeziune și de"sănătate mintală" a colectivității. Cu cât numărul de suicidurі este mai mare, gradul de suferință socială este mai mare. La adolescenți, o mare importanță o are suicidul anomic, fenomen care apare în cadrul schimbărilor sociale rapide și profunde, în special, a schimbării relațiilor individ/grup, schimbarea rapidă a statutului economic…...

Doctrina psihologică subliniază că toate persoanele cu intenții suicidare prezintă tulburări ale dinamicii psihice, un intens sens al deprivării afective (Kollb, 1970) şi un simțămnt profund de *rejet* (mai ales *rejetul* familial la adolescenți). Frecvent, suicidul la această vârstă, poate lua aspectul de a provoca sentimente de vinovăție persoanei vizate şi care are, de obicei, tendința de a abandona adolescentul...................

La această vârstă cauzele psihologice ale suicidului pot fi motivate de: ostilitatea celor din jur, disperare, ruşine, vinovăție, dependență, lipsa de speranțe, plictiseala, dar de fiecare dată este vorba de o intensitate intolerabilă și care ascunde o mare disperare.

Adolescenții care au dificultăți în a-şi stabili identitatea, nu dezvoltă aptitudinile de a lupta cu stresurile specifice ale acestei vârste. Pe de altă parte, tulburările de personalitate (şi în special psihopatiile), în particular, tipul de personalitate antisocială, se îndreaptă foarte frecvent și ușor către un comportament agresiv, lipsit de controlul instinctelor. Natura impulsivă şi agresivă a acestor tineri îi orientează spre acte de autodistrugere cu mult înainte de comiterea sinuciderii propriu-zise (cercetătorii americani au decelat la acest grup de adolescenți prezența unor probleme penale sau disciplinare, cu mult înainte de trecerea la act) ....

.....Tinerii suicidari au rareori tulburări mintale clasice, dar se poate spune totuşi că sindromul depresiv deschide uşa suicidului. Seubrier (1974) vorbeşte de unele sindroame depresive specifice pentru tineri care se pot evidenția prin anumite semne:

-sentimentul de vacuitate, de gol, pe care tânărul îl realizează în condițiile mediului său social, senzația lipsei de speranță;

-plictiseală, apatie, lipsa oricărei ambiții;

-slabă putere de concentrare, lipsă de perspectivă pentru viitor.**Sursa:**http://www.uav.ro/stiinteleeducatiei/files_/20071221164143_Revista%

20AGORA%204%20%202007.pdfÎpage=34Moldovan, OD, Bălaş-Timar, D.,(2007), Psihologia adolescenței şi vârstei adulte, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad

Referiri la alte probleme ale adolescenței găsim și la marii filosofi ai antichității:

Socrate (sec. V î.e.n.) sublinia faptul că: "Tineretul nostru iubește luxul. El are purtări rele, sfidare pentru autorități. Ei arată dispreț pentru vârstnici și iubesc flecăreala în locul acțiunii. Copiii sunt astăzi tiranii și nu servanții familiilor lor. Ei nu se mai ridică când un vârstnic intră în casă. Ei își contrazic părinții, flecăresc față de musafiri, înfulecă pe nerăsuflate mâncarea și își tiranizează profesorii".

Caracterizând evoluția adolescentei, Rousselet o împarte în:
1. Perioada revoltei – caracterizată prin manifestari ca: refuzul de a se supune din dezgust pentru că i se ordonă, zâmbetului batjocoritor, când nu mai crede în atotputernicia educatorilor, se revoltă contra părinților, refuză profesia acestora (băieții se opun mai ales taților, iar fetele se opun mamelor), revolta contra școlii (profesorii sunt priviți ca niște tirani, ignoranți, caută să le demaște așa-zisele nedreptăți).
2. Perioada scandalului - apare după momentul în care crezând că nu mai este copil, vrea să se afirme în noua lui identitate prin excentricități, dorinta de a se face remarcat, vestimentație deosebită, etc. Este vârsta bandei, iar tânarul care a negat familia, școala (sau cel putin influența lor morală), nu este capabil de a trăi izolat într-o lume inospitalieră și caută să fie aproape de prietenii care îl înțeleg și cu care împărtășește același mod de viață.
3. Perioada de exaltare și afirmare, când tânărul se simte gata de a înfrunta lumea.

Unul dintre fenomenele care pot fi remarcate în ultimii ani și în România este curentul *emo.*

Odată cu trecerea din anii ’80 în anii ’90, tineretul american căuta o nouă direcţie în muzică. …..A fost o reîntoarcere la muzica bună, afişarea de putere brută ca dovadă a sincerităţii şi adevărului, a artistului.
Generation X a vrut o muzică prin care să-şi exprime sentimentele. Au definit muzica anilor ’90 cu *un metal/punk* şi *rap* nervos, care le reflectau

sentimentele, frustrările, disperarea, speranţele. Din nevoia de emoţie, sentiment, muzica adevarată a devenit scena urii şi în final cea **emo**.
Etimologic, notiunea provine din limba engleză, de la adjectivul "emotional", care se traduce prin "emotiv", "sensibilă……..

Caracteristicile "generației emo" sunt *înclinația către suferință, introvertirea, condamnarea lumii.* S-ar putea chiar vorbi despre o voluptate a suferinței, care nu este ceva nou în cadrul adolescenților. Nici flirtul cu sinuciderea nu ar trebui să surprindă, el a existat și inainte, un exemplu fiind tinerii intelectuali din perioada interbelică. Cazurile tragice sunt semnale de alarmă, însă generalizarea este periculoasă.......

Tinerii triști, cu vârste între 11 si 17 ani, cu haine si frizuri ciudate, care-și spun "emo" sunt mai degrabă ironizați de societate decât luați in serios......................

(13,5% din tineri au spus cuiva că vor să se sinucidă
5,6% din tineri au avut cel puţin o tentativă de suicid)

Psihologii spun însă că acești tineri au probleme reale, care, ignorate, pot duce la tragedii, automutilări sau chiar sinucideri și că de vină sunt mai multi factori, printre care implicarea superficială a părinților în educație și reducerea comunicării tinerilor doar pe internet. La rândul lor, profesorii afirmă că de fapt problemele tinerilor *emo* aparțin unei generații întregi. "Sunt copii crescuți cu cheia la gât, au părinți care, în goana după bani, îi neglijează. Devin generații lipsite de afectivitate. De la elevi am aflat că adepții stilului *emo* se taie pe maini, au tendințe sinucigașe, plâng mult și cred că nu au nici un rost în viață", spune profesorul I. H. de la un liceu din București.

…..o fetiță de 12 ani din București s-a aruncat de la balcon, iar un adolescent de 17 ani, din Bihor, s-a spânzurat……
Tânara zice că nu este chiar *emo*, deși a avut "multe probleme in familie". Îi place să arate ca ei. În schimb, fostul ei prieten este *emo* încă de la vârsta de 15 ani. "A avut dificultăți în familie și încă are, e sensibil și plânge ca să se descarce", explică fata. Baiatul a fost plecat în America împreună cu părinții lui și de acolo a importat acest stil de viață pentru care avea afinităţi cu mult înainte de a-i ști denumirea.
SURSA: L.Ștefănuț,(in press), *România Liberă,* 2 sept.2008
vezi si[9]

Probabil mai mult decât alte persoane, adolescenții și tinerii au nevoie de consiliere.

Pentru specialiști renumiți problemele adolescenței sunt legate de:

1. Socializare și de auto-determinare;
2. Nevoia de Orientare;
3. Imaginea corporală;
4. Dezechilibrul emotiv;
5. Problemele sexuale;
6. Comportamentele antisocial și agresive;
7. Alcoolul și abuzul de droguri.[10]

Componentele orientative ale personalității, educația socio-afectivității și dezvoltarea autonomiei intelectuale și a conștiinței morale devin, în contextul afirmațiilor de mai sus, extrem de importante. Autoobservarea, autoreflecția și, mai ales autoanalizele, orientate în sensul celor de mai sus și adesea epuizante, caracterizează adolescența. Eforturile educatorilor ar trebui să fie convergente și mai bine direcționate, pentru a sprijini în mod real integrarea socială, emoțională și cognitivă a adolescenților.

În timp, adolescenții își structurează un *mod propriu de înțelegere a vieții, un sistem propriu de valori* care să-i orienteze în alegerile pe care le fac și care au o semnificație de durată. *Conștiința apartenenței la o generație* care are modul său propriu de a înțelege relațiile sociale, importanța afectivității, rezolvarea conflictelor socio-afective construiesc moduri de a acționa specifice. Adeseori, nota protestatară este evidentă, dar nu întotdeauna ia forme de grup.

" Între componentele orientative ale personalității adolescentine, un loc și un rol aparte revine *imaginii de sine* care rezultă dintr-o orientare constantă și o trebuință marcantă de autocunoaștere."(T.Crețu: 299).

Cu timpul, nevoia de afirmare ca și cea de autorealizare, devin tot mai puternice și ușor de constatat.

---

[9]http://ro.wikipedia.org/wiki/Emo
[10]Benjamin Wolman, *Adolescența. Perspective biologice și psihosociale*, 1998, DOI

"Cine sunt eu?" este întrebarea la care adolescentul caută mereu un răspuns, după cum remarcau G.W.Allport ori E.Erikson.

Identitatea, cea personală și cea profesională, autonomia, stima de sine, iată reperele unui construct multidimensional ce definește adolescența.

Adolescența aduce schimbări în toate planurile dezvoltării personalității, apar legături neașteptate între afect și experiență, se conturează rețele asociative, criterii de apreciere a celorlalți și a propriei persoane.

La această vârstă, mascarea stărilor interioare, disimularea emoțiilor nu este altceva, cel mai adesea, decât o nevoie de intimitate sporită, ca și semnul unor experiențe emoționale mai sofisticate, în cadrele prieteniei ori a relațiilor romantice. Un mediu familial afectuos și cald, religia ca factor de dezvoltare la tineri ori modelele culturale bine orientate reduc multe dintre efectele negative ale unor stări de incertitudine ori din dificultățile pe care le poate avea un adolescent în integrarea socială optimă.

Școala are un rol semnificativ în acest sens, ca mediu de socializare cu puterea de a impune modele, acceptate sau nu de adolescent.

2. ADAPTAREA EDUCAȚIEI/INSTRUIRII LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI: PROBLEME DE PEDAGOGIE PRACTICĂ

1. **Soluţii pedagogice : Diferenţiere și diversificare în învăţământ**
2. **Cunoașterea elevului și a clasei, la baza educaţiei/instrucţiei școlare. Profil individual și profil de grup**
3. **O prioritate a școlii românești-diferenţierea și personalizarea instruirii**
4. **Noi forme de învăţare: *blended learning*, *învăţarea autodirijată*. Metode interactive și metode de învăţare independentă**

1.Soluţii pedagogice : Diferenţiere și diversificare în învăţământ

Învățământul este un serviciu public organizat în condițiile unui regim juridic de drept public în scopul educării tinerei generații, prin care se urmăreşte realizarea idealului educațional.

Reformulat la sfârșitul primului deceniu al veacului, idealul educațional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome şi creative, fundamentată pe asumarea reală de către toți indivizii şi de către fiecare dintre aceştia a unei scale de valori necesare societății cunoaşterii. Să precizăm că societatea cunoașterii este o societate în care cunoaşterea constituie principala resursă, fiind creată, împărtășită și utilizată pentru a genera prosperitate și bunăstare membrilor ei.

Legislația în vigoare prevede ca evaluarea elevilor să dobândească în mod prioritar funcția formativă de a optimiza învățarea prin intervenții remediale sau planuri individualizate de învățare. De altfel, la fiecare final de ciclu curricular sunt evaluate competențele dobândite, cu scopul diagnosticării stării de start pentru ciclul următor și al stabilirii planurilor de intervenție remedială. Competența este o combinație de cunoştințe, deprinderi, abilități și atitudini relevante în context necesare unei persoane pentru a rezolva diverse categorii de probleme.

Învățarea individualizată și diferențierea instruirii se realizează pe baza alcătuirii unui portofoliu de educație, conținând stadiul atins de fiecare elev în achiziția de competențe, dar și prin prevederi de tipul: ..."Învățământul se centrează pe beneficiar...Între unitatea de învățământ și părinte/reprezentant legal se stabileşte un contract educațional care cuprinde obligațiile și drepturile părților. Se finanțează prin programme naționale speciale extensia școlară (programe tip « școala după școală")", prevederi ce pot fi regăsite în documentele de reglementare a activității în școala românească.

Principiul echității și egalității de șanse, potrivit căruia accesul la oportunitățile de învățare se realizează fără discriminare, *principiul respectării drepturilor și libertăților individuale, principiul educației diferențiate/individualizate,* urmărind valorificarea întregului potențial al copilului/tânărului, a tuturor dimensiunilor personalității acestora si *principiul asigurării serviciilor sociale* pentru copiii aflați în situații speciale – copii/tineri proveniți din medii defavorizate, din familii monoparentale, dezmembrate sau în care părinții ori susținătorii legali au probleme de sănătate, copii sau tineri cu cerințe educative speciale sunt principii care fundamentează aplicarea unei pedagogii diferențiate și a asistenței psihopedagogice complexe a elevilor, împlinirea și dezvoltarea personală a acestora.

Statul garantează dreptul la educație și formare profesională diferențiate, pe baza pluralismului educațional, în beneficiul individului și a întregii societăți. Este de retinut că statul sprijină copiii și tinerii capabili de performanțe deosebite prin acțiuni desfășurate la nivel național și local în

unități de învățământ, unități conexe din învățământ și centre de excelență organizate la nivel regional și județean prin:

- Identificarea și selecția pe baza unor criterii obiective stabilite la nivel național;
- Asigurarea accesului la educație și educația diferențiată;
- Stimularea, consilierea și promovarea celor în cauză.

Formele de sprijin pentru tinerii capabili să obțină rezultate deosebite includ:

i. aprobarea unor rute educaționale flexibile, care să permită accelerarea parcursului educativ;
ii. pregătirea în medii de formare speciale: clase, grupe, colective de cercetare înființate pe lângă instituții de învățământ superior, de cercetare științifică și creație ori de performanță sportivă;
iii. completarea formării lor în universități și centre internaționale de cercetare;
iv. crearea de instrumente și mecanisme de susținere a inserției lor profesionale în țară.

În plan global se înregistrează în învățământul românesc actual trecerea de la paradigma predării la paradigma învățării(Barr & Tagg).

Important principiu de politică educatională în învățământul românesc de astăzi, *principiul diferențierii și diversificării instituționale, curriculare și procesuale a învățământului* reprezintă un mod de a adapta procesul de predare-învățare la diversitatea naturii umane, la particularitățile de vârstă și individuale și, în același timp, un mod de a realiza egalizarea șanselor de instruire.

Diversificarea la nivel de sistem înseamnă proiectarea unor profiluri, filiere și specializări, dar și organizările nonformale ale educației(cercuri științifice, cenacluri, cluburi, asociații), capabile să ofere un cadru de promovare a unor talente și disponibilități speciale ale copiilor și tinerilor, o ofertă educațională bogată, extinsă, deschisă. Diversificarea realizată la nivelul proiectării curriculare înseamnă module de studiu, modularea timpului școlar(orare centrate, globale, orar variabil de

la o săptămână la alta sau de la un semestru la altul etc.). Diversificarea procesuală a învățământului se bizuie pe structuri deschise, programe școlare flexibile, manuale alternative, materiale suport de studiu cât mai variate(după D.Potolea).

Diversificarea instruirii conturează premisele structurale ale diferențierii, iar diferențierea instruirii poate fi definită ca o diversificare în organizare și în procesul de învățământ în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale celor care învață, ca și de particularitățile mediului socio-cultural(*idem*).

Variante de diferențiere curriculară există în școala românească:

- ca metodologie a învățării;
- ca nivel;
- prin aprofundare;
- prin extensiune;
- prin personalizare.

Diversitatea/diversificarea situațiilor de învatare poate fi descrisă pe baza următoarelor coordonate:

- asigurarea șanselor egale de învățare;
- individualizarea învățării;
- adaptarea educației la caracteristicile dominante ale vârstei;
- respectarea opiniilor, a stilurilor și ritmurilor de lucru ale fiecăruia;
- stimularea creativității individuale și a grupurilor mici;
- respectarea valorilor individuale și a nevoilor educaționale specifice;
- încurajarea inițiativei și a creativității individuale și de grup.

Diferențele interindividuale, sub raportul dezvoltării cognitive, sociomorale și psihosociale, bine cunoscute și înregistrate de educatori constituie baza unei pedagogii diferențiate, capabilă să asigure egalitatea de șanse în educație.

Conform noii legislații școlare numărul evaluărilor la care sunt supuşi elevii în cei 13 ani de şcoală preuniversitară a crescut semnificativ. În

noua lege a educaţiei, se precizeaza că vor fi examinaţi "predictiv" anual, încă de la grădiniţă şi vor susţine evaluări "sumative" la fiecare doi ani, începând cu clasa a II-a.

- Când intră în clasa I, elevii sunt supuşi primelor evaluări "predictive", ale căror rezultate nu se trec în catalog. Pornind de la rezultatele evaluării predictive, se stabileşte nivelul iniţial al cunoştinţelor, deprinderilor şi atitudinilor pentru fiecare elev, considerat ca nivel de referinţă pentru anul şcolar și disciplina/modulul de pregătire respectiv.

  Pe parcursul anului elevii sunt evaluaţi "formativ" ; aceste rezultate nu se trec în catalog, deoarece au o funcţie de constatare a progresului pe parcurs al elevilor şi de sprijinire continuă a acestora prin corectarea greşelilor şi individualizarea activităţii educaţionale, asigură reglarea şi auto-reglarea procesului de predare-învăţare

- Materiile şcolare acoperă, pe ansamblu, doar 75% -80% din programa de învăţământ. Restul de 20-25% este stabilit de consiliul de administraţie, în funcţie de nevoile elevilor.

- Rezultatele învăţării se înregistrează în portofoliul personal pentru educaţie permanentă.

- Planurile-cadru de învăţământ pentru învăţământul secundar cuprind 60% discipline din trunchiul comun, de regulă 20% curriculum diferenţiat, şi de regulă 20% curriculum la decizia şcolii/curriculum în dezvoltare locală.

2.Cunoașterea elevului și a clasei, la baza educației/instrucției școlare.Profil individual și profil de grup

Cunoașterea dotărilor aptitudinale, a abilităților, dar și a dificultăților în procesul de înțelegere, cunoașterea reușitelor, dar și a problemelor ori eșecurilor celui pe care îl antrenăm într-un proces de învățare reprezintă o condiție esențială pentru eficiența acțiunilor pe care le întreprindem. Aceste forme de cunoaștere sunt apreciate ca fiind inseparabile de actul educării.

Cunoașterea trebuie să aibă mereu un *sens constructiv* și va fi percepută de cel care o realizează întotdeauna ca o necesitate. În ansamblul formelor ei, cunoașterea personalității este, trebuie să recunoaștem,un proces deosebit de dificil și de durată.

Solicitarile actuale de a se realiza o *orientare progresivă* a elevului, de a sprijini tranziția firească de la un ciclu de învățământ la altul, opțiunea pentru o abordare democratică în conducerea actului didactic și în relațiile interpersonale în cadrul clasei impun asimilarea de către viitorii profesori și educatori a unor elemente de metodologie a cunoașterii psihopedagogice a elevilor. *Profilul realizat în raport cu abilitățile de învățare de care dispune fiecare devine baza instruirii diferențiate, a personalizării formării și a dezvoltării atitudinilor metacognitive.*

Caracterizat printr-un intens proces de dezvoltare și creștere și fiindu-i proprie schimbarea, devenirea, elevul este, însă, în unicitatea sa, destul de greu accesibil.

Cunoașterea autentică și integrală a elevilor este incompatibilă cu formulele definitive, analitic-descriptive sau statice. Iar singura cale de a te apropia de adevăr este conturarea treptată a unui profil evolutiv, dinamic, care să înglobeze transformările progresive și suple, metamorfozele, continuitatea schimbării.

Realizarea unui asemenea *profil* solicită un efort continuu, de o reală complexitate, pentru care viitorul profesor trebuie pregătit temeinic. Cunoașterea copilului, a elevului preadolescent și adolescent este guvernată de legi, norme și reguli, este ghidată de un întreg sistem de metode și tehnici.

O informație oarecare despre un elev poate deveni cunoaștere numai în anumite condiții, și anume, atunci când există o ordine a datelor, când se poate stabili ponderea fiecărei informații în funcție de relevanța sa și, consideră I.Holban, se poate ajunge la stabilirea unor relații între date și organizarea lor într-un sistem, expresie a modului de organizare (dependențe și interdependențe) existent în planul realității.

O bogată literatură de specialitate oferă metodologii, tehnici și instrumente de cercetare și diagnosticare a psihicului copilului, iar angajarea într-o cunoaștere cât mai riguroasă, este legată de esența însăși a profesiunii didactice. Desigur, posesia unor instrumente superioare, a unor metode și tehnici cu posibilități exploratorii și explicative deosebite, nu este prin ea însăși, garanția unei superiorități. Credința că nu știm niciodată îndeajuns ni se pare mult mai importantă, ca și nevoia de a-i înțelege cu adevarat pe tineri, de a-i asculta, nu doar de a "mima" relația educativă, ci de a o trăi efectiv, în plinătatea ei.

De altfel, o terminologie saturată de conotații (ne referim la termeni de complexitatea celor ca inteligență, capacități, aptitudini etc.) relativizează valoarea unor instrumente aparent ireproșabile și creeaza adesea baraje artificiale în fața cercetării concrete a personalității elevului, a psihicului său. Iată de ce, intuiția, empatia, angajamentul afectiv sunt necesare, pentru a suplini imperfecțiunile a ceea ce unii numesc" euforia reducționistă" a metodologiilor pozitiviste.

În cunoaștere, profesorii/consilierii diriginți pot apela atât la *observație* (înregistrând status-ul fizic, mișcările expresive și comportarea actuală) cât și la *experimentul natural, psihopedagogic, formativ,* la *convorbire, la analiza produselor activității elevului ori la metoda biografică, ancheta psihosocială (pe bază de chestionar și interviu), metode psihometrice (testele), metoda aprecierii obiective a*

personalității (metoda Zapan), iar pentru cunoașterea grupului la tehnicile sociometrice, proba « Ghici, cine? » etc.

În interpretarea materialului astfel colectat se folosesc scări de rang, scări de cotare, sociometrie și psihografie, ca și metode statistice (medii, abateri, analiza corelațională și factorială, inferența statistică, testele de semnificație).

Orientarea calitativistă, de dată relativ recentă, presupune utilizarea unor metode cum ar fi:

- Observația participativă;
- Interviul nestructurat;
- Metoda biografică;
- Studiul de caz;
- Analiza de conținut/discurs etc.

Studiile calitative contribuie la evidențierea naturii fenomenelor, iar cele cantitative creează posibilitatea determinării parametrilor specifici manifestărilor acestora. Strategiile de cercetare implicate în studiul învățării sunt complementare și a încerca ierarhizarea lor este total neîntemeiat, consideră specialiștii. Situarea în prim plan a abordării calitativiste este cel mai adesea justificată de cercetători prin natura complexă a învățării.

Analiza datelor, ca proces iterativ, presupune:

- Citire și adnotare;
- Categorizare;
- Stabilirea de legături și conexiuni;
- Coroborare;
- Producerea raportului(*account*)(Dey, 1993, apud Iluț: 166)

Utilizarea unora dintre metode presupune munca de echipă: profesori, psihologi, consilieri psihopedagogi, medici, sociologi.

Caracterizarea generală a unui adolescent, efectuată de dirigintele consilier, vizează mai ales următoarele aspecte:

- modul de captare și de tratare a informației, adică ceea ce în limbajul psihologic tradițional numim de obicei senzații, percepții, modurile senzorialității ;

- modurile de construcție și de stocare a mecanismelor de răspuns la solicitările mediului (învățarea, memoria etc.) ;

- modul de generalizare a conduitelor adaptative : activitățile adaptative, verbale, motrice, inteligente, afective și voluntare etc.

- modul de declanșare, de orientare și de întrerupere a activității: motivația;

- atributele durabile care sunt reprezentative pentru conduitele individuale: personalitatea.

Conform literaturii de specialitate perspectiva de cercetare implicată poate fi genetică, clinică, socială, experimentală etc.

În ansamblu, se impune o selecție riguroasă a procedeelor, pentru a adopta pe cele validate de-a lungul anilor ca eficace, confruntându-se rezultatele obținute, în vederea surprinderii unei imagini de ansamblu(caracterizarea dinamică a personalității (vezi E.Badea, 1993).

Este necesar să se foloseasca cât mai multe procedee pentru același subiect, dar să se evite suprasaturarea metodologică care poate avea efecte contrare celor scontate.

Vor fi vizate, ca posibile repere de prezentare a individualității:

- dezvoltarea fizică, intensitatea trăirilor și a participării, gradul de impresionabilitate și impulsivitate, capacitatea de a persista într-o acțiune,

introversiunea/extraversiunea, "economia" actului etc., cu alte cuvinte componenta bioenergetică a personalității;

- constelația motivelor, piramida trebuințelor, sistemul intereselor și aspirațiilor individuale, altfel zis latura de orientare a personalității ;

- senzorialitatea și modurile sale (în limbaj tradițional psihologic, caracteristici ale senzațiilor, percepțiilor și reprezentărilor), caracteristicile limbajului și ale memoriei, gândirea și imaginația, în tot: latura intelectual-cognitivă, procesarea informatiei, monitorizarea ei ;

- trăirile și procesele afective, de la emoții la sentimente, pasiuni, convingeri etc. ;

- componenta instrumental-stilistică a personalității: inteligența și potențialul creator, aptitudinile generale și specifice, sistemul deprinderilor, nivelul de instrucție și cultura generală, stilul cognitiv și perceptiv, "grilele de lectură a realității", "sita activă" de cunoaștere și informare;

- latura reglatorie : atenția și vointa și, în fine,

- latura relațional-valorică a personalității, imaginea de sine, realistă și ideală, conștiința de sine, "geografia" psihică, câmpul de relații și, mai ales, atitudinile stabile, particularizatoare, integrate într-o structură caracterială definitorie, rolurile sociale etc

Investigarea trebuie să fie adaptată particularităților de vârstă și individuale și să aibă un pronunțat caracter formativ, educatorul cunoscând elevul în timpul procesului modelării lui.

Identitatea psihică a elevului se stabilește în colaborare cu familia, psihologul, consilierul școlar, medicul, logopedul(dacă este cazul).

Simpla cunoaștere a acestor cerințe subliniază de la sine, atât dificultatea, cât și importanța cunoașterii elevului, faptul că ea nu se poate realiza la întâmplare, fiind guvernată de legi, norme, reguli, care trebuie însușite și aplicate de orice cadru didactic.

Pentru a diferenția prezumția de certitudine este nevoie de cunoștinte temeinice, de exerciții, de timp. Simplele impresii, o cunoaștere « pe dibuite », fără metodă, ar fi de neacceptat.

Este nevoie de o cunoaștere care nu se limitează la simple constatări, ci este un punct de plecare pentru o intervenție eficientă, pentru corectare, pentru formare.

Profesorul/dirigintele-consilier:

- știe să folosească metodele și tehnicile de investigare a personalității elevilor, algoritmi și proceduri destinate atât culegerii datelor, cât și prelucrării și interpretării lor;

- este capabil să culeagă orice informație utilă despre elevii săi(de la părinți, medici, specialiști);

- știe să administreze și să interpreteze testele de diagnostic și de randament școlar;

- știe să stabilească un diagnostic și să găsească mijloacele de corectare adecvate (pentru deficiențe ușoare);

- transmite părinților informațiile necesare, e sfătuitorul acestora și colaboratorul lor firesc;

- este capabil să insiste pe înlăturarea dificultăților elevilor în procesul predării- învățării;

- știe să facă să lucreze un elev, ținând seama de interesele sale (nevoile și așteptările acestuia), de randamentul său și priceperile sale, la un moment dat (într-o anumită perioadă);

- ține la zi dosarele de cunoaștere a elevilor, completează caiete de observații, fișe psihopedagogice, stabilește profilul psihosocial al unei clase de elevi;

- poate identifica cazurile – problemă mai serioase și le îndrumă către specialiști;

- ajută elevii să se autocunoască, să-și aprecieze cu obiectivitate « punctele tari » și « punctele slabe » ale personalității, să-și evalueze corect posibilitățile și limitele etc.(Maciuc, 1998, p.161-162).

Metodele nu sunt și nici nu trebuie să fie utilizate separat, ci direcționate de principii, integrate în planul unei acțiuni ordonate, pentru atingerea unui scop precis. Precizia, dar și indoiala, obiectivitatea, determinismul reprezintă aspecte atitudinale ce trebuie să caracterizeze pe cel care-și propune să cunoască mai bine personalitatea. Nuanțări și interpretări de mai mare subtilitate pot aduce analizele comparative care surprind și pun în valoare deosebiri calitative între diferitele etape evolutive ale psihicului individual. Metodele folosite în cunoașterea elevului ar trebui să fie complementare, ansamblul putând să depășească astfel limitele fiecăreia dintre ele, mixtând perspective de abordare diverse. Totul într-o viziune *holistă* asupra elevului concret, privit în mediul său particular de activitate (mediu școlar specific, organizație școlară, situații de instruire), viziune aptă să fundamenteze strategiile educației.

În cunoașterea elevului, prioritate au *metodologiile interpretative*, *calitative și integrative*, practicate de psihologia umanistă. Interpretările datelor colectate se cuvine a fi sintetizate într-o manieră comprehensivă, presupunând participarea și angajarea directă a celui ce cunoaște.

Altfel zis, profesorul nu se raportează la un "obiect" ci la un "subiect" cu care stabilește o relație cu efecte transformatoare asupra ambilor parteneri ai relației. Unic și concret, omul este un intreg și el nu trebuie supus unei cercetări manipulative (care-l tratează drept "obiect"), ci trebuie configurată o cercetare co-participativă, care să implice înțelegeri nuanțate, introspecție, autoevaluare, parteneriat între subiecți egali. Relația dintre educator și educat presupune adaptări reciproce, o cunoaștere care înseamnă în același timp autocunoaștere. Căci, doar scrutându-se pe sine, practicând autoanaliza și investigând sistematic efectele propriilor sale intervenții, profesorul poate fi cu adevărat un bun cunoscător al elevului și al clasei.

Profesorul și elevul se cunosc unul pe altul, se apreciază și se înțeleg mai bine pentru a reuși împreună, într-o rețea de semnificații, născute în interacțiunea specifică diverselor situații de instruire. Responsabilitatea profesorului este foarte mare, pentru că el trebuie să asigure supletea instrumentării cunoașterii, să se convingă nemijlocit și obligatoriu de credibilitatea surselor de informație pe care le utilizează, să evite "autoprofeția" (presupusa împlinire a propriilor așteptări).

Mai sunt și alte condiții care trebuie luate în seamă: evitarea concluziilor premature, fenomenul "etichetarii", generalizările pripite, formele subtile de mimetism în emiterea unor opinii etc. Cu alte cuvinte, profesorul trebuie să asigure controlul critic al datelor în mod permanent, ca și acuratețea, rigoarea analizei și interpretării lor.

Cercetarea personalității elevilor, investigarea proceselor, însușirilor ori trăsăturilor psihice nu reprezintă un scop în sine, ci au un scop practic, optimizator. *Diagnosticul formativ* vizează posibila dezvoltare ulterioară a elevului, situarea lui în cunoștință de cauză pe drumul autodepășirii și mobilizării tuturor resurselor de care dispune.

În același timp, un asemenea efort îndeamnă la autocunoaștere, la autoevaluare, la o necontenită îmbunătățire a propriilor mijloace de investigare a personalității elevului.

Urmărind modul în care fiecare elev captează și tratează ori procesează informația, modurile de construcție și stocare a mecanismelor de răspuns, modul de generalizare a conduitelor adaptative etc., profesorul ajunge la o înțelegere mai nuanțată a propriilor sale particularități, va fi mai preocupat de valorizarea demnității și calității umane în general, va fi tot mai apt de autoapreciere.

Caracterizarea psihopedagogică a elevului va presupune interpretarea globală și sistematizarea materialului faptic, temeinica analiză a sa. Trebuie

surprinse trăsăturile esențiale, definitorii, ale personalității și perspectivele de dezvoltare. De asemenea, măsurile educative necesare trebuie integrate intr-un program educativ coerent, vizând valorificarea maximă a resurselor de care dispune elevul și formarea calităților sale specifice.

Diagnosticul complex va surprinde "linia generală" de mișcare și evoluție în toate planurile, va evidenția atât structurile deficitare, handicapurile cu urmările lor posibile, cât și posibilitățile de optimizare a dezvoltării psihice, mentale și fizice, instrucționale.

Autocaracterizarea, înțeleasă ca "modalitate de autoinvestigație transversală în structura psihologică prezentă a individului"(Tomșa, 2008, p.458), prezintă o valoare adesea prea putin prețuită, deși ea poate oferi o serie de date importante și semnificative.

Cunoașterea elevilor trebuie gândită ca un proces ce poate fi controlat, cu faze corect anticipate, iar viitorii profesori abilitați din vreme cu instrumentele specifice și înarmați cu structurile și strategiile de acțiune adecvate.

Se apreciază că în utilizarea de către profesor a metodelor psihologice, trebuie respectate câteva cerințe cu caracter general:

«- a) studierea fenomenului psihologic să se realizeze în dezvoltarea lui;

b) metodele de investigare să fie adaptate la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor;

c) să se asigure un caracter formativ tuturor metodelor de investigare psihologică;

d) să fie garantat caracterul obiectiv al concluziilor (Oprescu, 1993,p.305).

Diagnosticul pedagogic stabileste atât potențialul valoros al dezvoltării subiectului, cât și structurile deficitare, iar printr-o *investigație transversală globală,* completată de una *longitudinală,* parțială, indică activitățile ce trebuie întreprinse,

în funcție de evoluția probabilă a subiectului, deci, din perspectiva « zonei proxime » (Vîgotski) a dezvoltării.

Pentru colectarea datelor necesare, profesorul se poate folosi de următoarele surse: elevul însuși, clasa din care face parte(colegii), profesorii actuali sau cei care au lucrat anterior cu elevul respectiv, grupul de prieteni, anturajul, grupul spontan de tineri etc.

Fișele psihopedagogice sau fișele personale ale elevilor, care cunosc numeroase variante de prezentare, reflectă diverse moduri de abordare a problemelor cunoașterii elevilor, fiecare variantă punând accentul pe o latură sau alta a personalității, pe anumite procese și funcții, apreciate drept semnificative. Ele sunt, în esență, programe de studiere a elevilor, în plan transversal și longitudinal. Rostul lor este acela de a îndruma actul complex al cunoașterii personalității elevului și reprezintă instrumente de sinteză a datelor acumulate (cu ajutorul metodelor la care ne-am referit anterior).

Specialiștii le consideră instrumente de lucru, ce sprijină personalizarea condițiilor învățării, tratarea diferențiată (mergând până la individualizare) și sunt folosite în orientarea școlară și profesională (cu valoare preventivă și anticipativă). Aceste instrumente sunt capabile să ofere consistență, veridicitate și eficiență « sfatului » ori « avizului » de orientare.

Fișa școlară constituie un cadru pentru acțiunea de cunoaștere a elevilor, fiind nu numai un instrument de organizare a informatiilor, ci și de perfecționare a procesului instructiv- educativ, de optimizare a randamentului școlar.

Ea constituie un suport pentru identificarea la timp și depășirea dificultăților pe care le au elevii.

Schema generală a fișei cuprinde antecedentele elevului, aspecte ale dezvoltării diferitelor funcții psihice, procese și însușiri psihice, eventuale deficiențe proprii elevului în cauză, caracteristici de personalitate.

Cerințele întocmirii unei fișe care să constituie cu adevarat un ajutor în caracterizarea dinamică și instrumentarea capacităților elevului se referă, în principal, la necesitatea de a furniza o imagine globală asupra dezvoltării psihice și a situației școlare, oferind informații care să poată fi grupate eficient. Fișa trebuie să îngăduie ordonarea logică a informației, scoțându-se în evidență aspectele pregnante, semnificative, cu posibilitatea relevării nivelului la care se prezintă diverse procese, însușiri. Datele trebuie să fie valide, iar fișa trebuie să poată fi completată de către orice profesor care a parcurs un program riguros de pregătire psihopedagogică.

Bine concepută, fișa personală a elevului poate oferi nu numai constatări, ci mai ales un cadru explicativ, relevând direcțiile de intervenție practică, de optimizare. În mod obișnuit se încheie cu recomandări de ordin psihopedagogic.

Fișa se prezintă ca un formular, care diferă în funcție de ciclul scolar pentru care a fost concepută.

În ceea ce privește clasa de elevi, ea poate fi considerată un « câmp social microstructural », rezultat al interacțiunilor complexe dintre elevi, între ei și dintre elevi și cadrele didactice, « organizat în vederea realizării unor obiective educaționale »(Nicola, 1978). Se pot distinge două nivele structurale fundamentale de organizare: unul formal și altul informal. Dacă primul se bazează pe anumite relații conștiente, raționale și, până la un anumit punct, dirijate și impuse, cel de-al doilea se bazează pe relații interpersonale dominate de diverse stări afective.

Pentru cunoașterea lor, trebuie să apelăm la metode și procedee adecvate.

Una dintre metodele fundamentale este *observația psihosocială,* care presupune un contact nemijlocit cu realitatea, asigurând obținerea unor date reale, care ulterior vor fi supuse prelucrării și interpretării.

Se observă toate manifestările și reacțiile ce rezultă din interacțiunile elevilor și care sunt manifestări ale sintalității, dar și comportarea și atitudinile elevilor ca participanți individuali la viața grupului socio-educațional, adică manifestările psihosociale.

Este indicat ca interpretarea datelor să se facă atât imediat după consemnarea datelor, cât și după ce s-a acumulat un material faptic mai bogat, fapt care permite nuanțări în interpretare. Observația va viza nu numai ceea ce este neobișnuit, ieșit din comun, ci și manifestările apreciate drept normale, previzibile.

Tehnicile sau metodele sociometrice reprezintă un ansamblu de instrumente și procedee destinate să înregistreze și să măsoare configurația și intensitatea relațiilor interpersonale din interiorul unui grup social.

Testul sociometric este instrumentul principal și punctul de plecare în cunoașterea diferitelor aspecte ale procesului de interacțiune între membrii unui grup. El ne poate furniza date prețioase cu privire la cunoașterea locului pe care fiecare elev îl ocupă în contextul relațiilor din clasă, cât și cu privire la configurația de ansamblu a grupului.

Cunoașterea colectivului de elevi presupune să se combine abordarea transversală cu cea longitudinală. Testul sociometric oferă datele necesare pentru a se realiza o radiografie transversală. Testul se va administra periodic și se va face prelucrarea corespunzatoare, datele fiind apoi supuse unei analize comparative. Se pot identifica, în acest fel, tendințe în evoluția grupului. Datele testului sociometric sunt înregistrate într-un tabel cu două intrări, unde, atât pe verticală cât și pe orizontală sunt consemnate numele și prenumele membrilor grupului(*matrice sociometrică).*

Tot pentru cunoașterea caracteristicilor și a vieții grupului, profesorii mai pot folosi *metoda chestionarului* și *metoda scărilor de opinii și atitudini* (metodă care introduce anumite diferențieri în răspunsurile elevilor, după intensitatea cu care aceștia își exprimă opiniile cu privire la fenomenele investigate). Iată cum arată un model de scară: *întotdeauna*, *destul de des*, *uneori*, *foarte rar*, *niciodată* sau, un altul: *foarte bun*, *bun*, *mediu*, *satisfăcător*, *nesatisfăcător*, *foarte slab.*

Profesorii, cei care sunt și diriginți, mai ales, mai pot folosi *metoda aprecierii obiective a personalității*, al cărei inițiator este psihologul român Gh. Zapan.

Metoda aprecierii obiective a personalității presupune notarea de către fiecare elev care face parte din clasa respectivă a primilor 30% dintre elevii clasei

care, în opinia lor, ar realiza cel mai bine o anumită lucrare, apoi a ultimilor 30%, cei care, tot in opinia lor, este de presupus că nu ar rezolva sarcinile sau le-ar rezolva în mod eronat. Clasificările solicitate elevilor pot viza și o anume trăsătură de personalitate, caracter.

Se compară apoi clasificările date de elevi cu cele efectuate de profesor, prin apreciere sau notare. Utilizarea frecventă a metodei cultivă curajul opiniei, stimulează o apreciere obiectivă, intercunoașterea și permite o cunoaștere mai riguroasă atât a elevilor ce compun clasa respectivă cât și a clasei ca entitate.

Proba « Ghici, cine? » presupune scurte descrieri sau adresarea unor întrebări, ca de exemplu « Ghici, cine.. are o mai mare influență asupra colegilor"... sau "se ceartă mereu cu colegii", "copiază", etc., elevii fiind solicitați să indice numele celui în cauză.

Se alcătuiește, apoi, un tabel, notându-se pe verticală trăsăturile de personalitate și pe orizontală numele elevilor indicați; se notează cu un « + » trăsăturile puternic manifestate în conduită, cu un « 0 » cele care se manifestă prea puțin, în mod nesemnificativ, și cu « - » acelea care nu se manifestă deloc în conduita elevului vizat. Informațiile obținute în acest fel pot fi utilizate în identificarea și utilizarea unor mijloace de acțiune educațională concretă.

In ansamblul lor, metodele de cunoaștere a particularităților grupului socio-educațional, a dinamicii acestuia pot furniza informații de valoare cu privire la cauzele și modul de îndreptare în situații de conflict între elevi sau între elevi și profesori, oferă date referitoare la tendințele probabile ale evoluției și caracteristicilor grupului, cu privire la prevenirea unor dificultăți sau la oportunitatea unor măsuri de intervenție educațională.

Caracterizarea psihopedagogică a clasei de către diriginte va cuprinde mai întâi referiri la proporția de băieți și de fete din acea clasă, la profesiile părinților, la starea sănătății elevilor. Se vor consemna atent cazurile deosebite, cum ar fi șomajul părintilor sau standardul de viață foarte ridicat, datorat unor venituri mult peste medie, cazurile de boli cronice sau antecedentele patologice grave etc. Specificarea mediei generale a clasei, a mediilor generale pe arii curriculare și la disciplinele care intră în trunchiul comun de pregătire generală, aprecierea stării de disciplină la nivelul grupului completează cu date utile această primă parte a caracterizării, numită uneori de *informații cu caracter general.*

Dinamica grupului, adică ansamblul transformărilor care au loc în interiorul grupului la nivelul unui an de zile, referiri la gradul de coeziune ori la stadiul de evoluție a grupului (cu structuri și relații în curs de formare, deja formate, cu tradiții bine conștientizate și perspective specifice etc.) reprezintă partea a doua a acestei caracterizări posibile. În fine, specificul clasei ca microgrup social presupune acordarea unui calificativ pentru climatul socio-afectiv al grupului, precizarea numărului de microgrupuri (formale și informale), referiri la relațiile dintre ele, la valorile dominante și la norma de grup(Cristea, 1991).

Colaborarea profesor-psiholog/consilier psihopedagog-diriginte consilier este, cel puțin în ultimii ani, o realitate a școlii românești. Astfel încât, cunoașterea modului în care adolescentul elev își recunoaște, își înțelege și își exprimă sentimentele, are autocontrol și respect față de sine ori poate face față evenimentelor defavorabile se poate realiza în colaborare, cu utilizarea unor instrumente specifice.

Mayer, Salovey și colaboratorii propun evaluarea inteligenței emoționale, adică a:

- Capacității de a percepe, de a aprecia și a exprima cu acuratețe emoțiile;
- Capacității de a aborda sau a genera sentimente care facilitează gândirea;
- Capacității de a înțelege emoțiile și cunoștințele despre emoții;
- Capacității de a-și regla emoțiile, pentru a face față situațiilor dificile și a stimula dezvoltarea personală

Prin:

-Multi-factor Emotional Intelligence Scale(MEIS)

-Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test(MSCEIT).

.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Allport, G.W.(1981). *Structura și dezvoltarea personalității.* București: EDP.

Ausubel, D.J., Robinson, F.(1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică.* București: EDP.

Badea, E.(1993*). Caracterizarea dinamică a copilului si adolescentului de la 3-17/18 ani, cu aplicație la Fișa școlară.* București: EDP.

Barna, A.(1995). *Autoeducația. Probleme teoretice si metodologice.* București: EDP.

Benito, Y. (2003). *Copiii supradotați.* Iași: Ed. Polirom

Berge, A.(1967). *Defectele părinților.* București: EDP.

Bernstein, Basil.(1978). *Studii de sociologie a educației.* București:EDP.

Birch, A.(2000*). Psihologia dezvoltării.* București : Editura Tehnică.

Bogdan, T.(coord.).(1981). *Copiii capabili de performanțe superioare.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Chelcea Adina(coord.). *Psihoteste*, Editura Societatea Știința și Tehnica,S.A.

Cretu, C.(1997). *Psihopedagogia succesului.* Iași:Polirom.

Cristea, S.(1998). *Dicționar de termeni pedagogici.* Bucuresti: EDP.

Davitz, Joel, R., Ball,S.(1978).*Psihologia procesului educațional.* București: EDP.

Debesse, M.,(sub red.)(1970). *Psihologia copilului.* București: EDP.

Lebovici, S., Soule, M.(1995*). La connaissance de l'enfant par la psychanalyse, sixieme edition.* Paris : PUF.

Marcotte, P.(2000). *Gândirea pentru adolescenţi.* Bucureşti : Editura Teora.
Miclea , M.(1999*). Psihologie cognitivă:modele teoretico-experimentale, ed. a II-a revazuta.* Iasi: Polirom.

Mitrofan,N., Mitrofan,L.(2005). *Testarea psihologică.Inteligența şi aptitudinil*e. Iaşi: Polirom.
Neculau, A.(coord.)(1995). *Psihologia câmpului social.Reprezentările sociale.* București: Editura Soc. Știintă și Tehnică
Nicola, I.(1978*).Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi.* București: EDP.
Păun, E.(1988). *Educabilitatea*, în:Curs de pedagogie(coord. I.Cerghit si L.Vlasceanu,), Universitatea din Bucuresti.
Reuchlin, M.(1997). *La psychologie differentielle*. Paris : PUF.
Şchiopu, U., Verza, E.(1989). *Adolescența. Personalitate și limbaj.* București: Editura Albatros.
Stănescu, M.(2002). *Instruirea diferențiată a copiilor supradotați.* Iaşi:Editura Polirom,2002
Verza, E.,(1993*).Psihologia vârstelor*. Bucuresti: , Editura Hyperion XXI
Verza, F.E.(2000). *Psihologia vârstelor*, București: Ed. Pro Humanitas.
Zăpârțan, M.(1990). *Eficiența cunoașterii factorilor de personalitate în orientarea școlară și profesională.* Cluj-Napoca: Editura Dacia
Zissulescu, S.(1971*). Aptitudini și talente*. București:Editura Didactică și Pedagogică
Zlate, M.(1996*). Introducere în psihologie*. Șansa

3.O prioritate a școlii românești-diferențierea și personalizarea instruirii

Pornim de la o idee, aceea *că societatea deschisă* și corolarul ei- *educația pentru toți* – reprezintă manifestarea progreselor în democratizarea lumii contemporane.

În acest context, educația este astăzi, mai mult ca oricând, provocată și susținută social-economic, politic și cultural să țină seama de disponibilitățile aptitudinale individuale, de specificitatea persoanei, de dimensiunea ecologică a deficiențelor și/sau dificultăților de învățare, în scopul prevenirii și evitării excluderii de orice fel, a eșecului scolar, a marginalizării sociale. Într-o democrație autentică, *discriminarea pozitivă* a *diferenței* parcurge în mod firesc drumul de la deziderat la realitate.

Principiul șanselor egale, valorizarea participării tuturor prin practici individualizate, respectul datorat personalității în devenire reprezintă importante repere ale democratizării.

Adevărul că omul este o ființă unică, adevăr susținut cu argumente de filosofi, psihologi și pedagogi, de autori dintre care putem cita pe Hobbes, Leibniz, J.J.Rousseau, J.H.Pestalozzi, Froebel ori pe Nietzsche, Max Stirner, pe Kierkegaard și pe J. Dewey, a determinat apariția unui tip distinct de abordare în filosofia educației: *pedagogia existenței* (vezi Bogdan Suchodolski, 1970). Nucleul de coerență al acestei direcții de abordare a educației și, implicit, a umanului, este tocmai centrarea pe specificitatea individuală, pe aspirațiile, interesele, nevoile celui ce se educă.

În același timp, însă, paradigma educațională contemporană promovează echilibrul între luarea în considerare a unicității ființei, pe de o parte și, pe de alta, a conceperii umanului ca o abstracție, esență pură (*pedagogia esenței).* Departe de a

se exclude una pe alta, *pedagogia esenței* și *pedagogia existenței* co-există, reprezintă demersuri complementare. În contextul conturat astfel, pornind de la raportul unitate-pluralism, un pedagog francez formulează principiul de *diferențiere unificatoare* sau de *pluralitate armonioasă.* Respectul pluralismului, al diversității umane reprezintă repere importante în orice democrație. Într-un plan general, respectul egal al diversității poate reprezenta soluția antinomiei egalitate-elite, iar *pluralitatea armonioasă* sau *diferențierea unificatoare*, în calitate de principiu, trimit la ideea respectării egalității persoanelor în accesul la direcții diferite "dar care pot să asigure fiecăruia posibilități maxime de dezvoltare, cea mai bună cale de a se realiza" (André de Peretti, 1996,p.165).

O politică educațională coerentă și adaptată cerințelor unui învățământ democratic ține seama de diversitatea umană și se construiește pe strategii de respectare a diferențelor interindividuale.

Pornind de la principiul unității în diversitate, diversificarea instruirii presupune decizii la nivel macrostructural, se realizează, prin urmare, la nivelul politicii educaționale, al formelor de organizare a structurii învățământului și la nivelul conținuturilor.

În planul microsociologiei școlare, remarca Ph. Perrenoud, pedagogia diferențiată este o realitate incontestabilă, deoarece nu vom găsi niciodată doi elevi care să fie tratați exact la fel de către profesor(Perrenoud,1995).

Sigur este că nu vom întâlni doi elevi care să posede același stil de învățare, să progreseze cu aceeași viteză, care să-și dorească să învețe în același timp, cu aceeași intensitate motivațională, ori care să aibă aceeași tehnică de studiu și aceleași obiective ale învățării.

"Când este vorba de activitățile din clasa de elevi, profesorul face apel la adaptarea procesului didactic printr-un *plan de intervenție personalizat* sau un *plan educațional individual/personalizat, elaborat pentru elevul cu dificultăți" (*E.Vrășmaș, T.Vrășmaș: 398).

Profesorul ar trebui:

“- *să cunoască dificultățile* de învățare ale elevilor, modul în care se manifestă acestea și domeniile în care se manifestă;

- *să se asigure* că elevii stapânesc bine aptitudinile necesare nivelului în care sunt încadrați;

- *să verifice* dacă materialele pentru fiecare lecție sunt cele adecvate;

- *să procure material* corespunzator, dacă este cazul;

- *să-și rezerve timp* pentru evaluarea eficienței activităților de învățare și cunoaștere(idem).

La nivelul liceului, *remedierea* presupune adesea exerciții suplimentare, în sistemul “after school”, de pildă, repetarea ori reluarea unor noțiuni deja învățate, modificarea unor reprezentări eronate despre datele realității, schimbări în strategia de abordare a situațiilor de instruire. *Democratizarea reușitei școlare* înseamnă a lua în calcul o mare varietate de factori, pe baza principiilor diversificării și adaptării, ca și pe baza principiului educabilității inteligenței. O inteligență care poate fi globală, sintetică, sau analitică. H.Przesmycki adaugă strategiilor cunoscute(globale ori analitice) *strategiile în serie*(elevul adaugă de fiecare dată un nou element achizițiilor anterioare) și *strategiile regrupărilor parțiale(*elevul reorganizează datele și le restituie).

Educația are datoria de a încuraja diversitatea și de a o transforma într-un factor de contribuție constructivă la realizarea coeziunii sociale, la întărirea înțelegerii reciproce dintre indivizi și/sau grupuri.

"Educația poate promova coeziunea în măsura în care ține cont de diversitatea indivizilor și a grupurilor, încercând în același timp să nu provoace marginalizarea sau excluderea socială a acestora.

Respectul față de diversitate și individualitate constituie un principiu fundamental, care trebuie să ducă la eliminarea oricărui tip standard de învățământ. Sistemele de învățământ oficiale sunt deseori acuzate pe bună dreptate că îngrădesc împlinirea personală, obligându-i pe copii să se conformeze aceluiași tipar cultural și intelectual, fără să țină cont de talentele individuale. Ele tind, de exemplu, să dezvolte cunoașterea abstractă în detrimentul altor calități, cum ar fi imaginația, capacitatea de comunicare, de a conduce, simțul și dimensiunea spirituală a existenței sau îndemânarea meșteșugărească. În funcție de aptitudini și de înclinațiile lor firești, care diferă încă din momentul nașterii, copiii nu beneficiază în același mod de resursele educaționale ale comunității. Ei pot suferi eșecuri dacă școala pe care o urmează nu pune în valoare talentele și ambițiile lor"(J.Delors, 2000).

Dreptul la educație diferențiată și recunoașterea nevoilor și capacităților speciale reprezintă adevarate repere ale *educației de calitate*.

"Învățământul trebuie să urmarească dezvoltarea deplină a personalității umane...(Declarația Universală a Drepturilor Omului, art.26), " Binele copilului trebuie să fie principiul călăuzitor al tuturor celor care sunt responsabili cu educația și îndrumarea sa"(principiul 7 din Declarația privind Drepturile Copilului) și " ..educația copilului trebuie să urmărească dezvoltarea personalității copilului, a aptitudinilor și a capacităților sale mintale și fizice, la nivelul potențialului maxim" (Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile copilului, art.29) reprezintă o bază de principii pentru realizarea, prin educație, a unui echilibru între ceea ce așteaptă societatea de la individ și dreptul fiecăruia de a se împlini ca personalitate.

În țara noastră prima referire explicită la educația copiilor dotați apare într-o lege ce datează din 27 mai 1939. Aceasta nu înseamnă că înainte de această dată n-au existat preocupări în acest sens și ne gândim la modul de finalizare a studiilor liceale conceput de Spiru Haret in 1904,(art..19 din lege permitea punerea în valoare a dotărilor de excepție) ori la faptul că Ministerul Instrucției Publice, Fundația Carol, Casa Școalelor, Fondurile Hillel și Adamaki etc. acordau facilități bănești tinerilor înzestrați pentru studiu. Revenind la prevederile legii din 1939 trebuie spus că există un paragraf dedicat special acestei probleme, a tinerilor dotați,

iar art. 68-72, cap.VI, făceau referiri la pregătirea cadrelor didactice care ar fi trebuit să lucreze cu acești copii și tineri.

Au existat, de asemenea, prevederi legale cu privire la organizarea învățământului special pentru toate categoriile de handicapați. Astfel, încă din prima jumatate a secolului trecut au fost înregistrate la noi în țară, mai precis în Principatele Române, încercări de organizare a unor așezăminte pentru deficienți.. Pe lângă " Azilul Elena Doamna " din Bucuresti ia naștere o sectie de surdomuți, la initiativa doctorului Carol Davilla. In 1895, secția a fost mutată ca unitate independentă la Focșani.

La Căldărușani, în 1887 se încearcă organizarea unor activități pentru orbi, primele școli le erau destinate fiind inființate la Cluj in 1900, la Focșani, in 1901 și la Timișoara, în 1904. Așezământul " Vatra Luminoasă" datează din 1906. Prima școală pentru deficienții mintali ia ființă la Inău, în Transilvania și, după 1918, la Cluj - școala ajutătoare. Capitolul VI al Legii învățământului primar și normal primar din 1924 se referă la școli și clase speciale pentru copii debili și anormali, înapoiați mintal, cu sănătate șubredă, asociali și vicioși, orbi și surdomuți (art. 102).

Preocuparile legate de instrucția și asistența psihopedagogică și socială a copiilor cu handicap, a celor cu nevoi educaționale speciale se vor intensifica în timp, defectologia românească obținând o serie de succese, larg recunoscute.

Legea din 1995 cuprindea numeroase elemente ce vizau educația diferențiată ; capitolele V și VI se referă explicit la învățământul artistic și sportiv și, respectiv, la învățământul special.

Învățământul pentru copii și tineri cu cerințe educaționale speciale este prevăzut și în noua Lege a Educației, pentru elevii cu deficiențe mintale, fizice,senzoriale, de limbaj, socioafective și de comportament sau cu deficiențe asociate, numiți în continuare cu cerințe educaționale speciale, în scopul educării, recuperării și integrării lor sociale. Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale se realizează prin unități de învățământ special, în grupe și clase speciale din unități de învățământ obișnuite, ori individual sau pe grupe, în

unități de învățământ obișnuite. Elevii cu cerințe educaționale speciale, integrați în școlile de masă beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

Pe de altă parte, *învățământul pentru copii și tineri capabili de performanțe deosebite* presupune acțiuni desfășurate la nivel național, județean și local în unități de învățământ, unități conexe din învățământ și centre de excelență organizate la nivel național, regional și județean vizând:

a) identificarea și selecția pe baza unor criterii obiective stabilite la nivel național;

b) asigurarea accesului la educație diferențiată și educația diferențiată;

c) stimularea, consilierea şi promovarea.

Legea prevede că la nivelul unităților de învățământ se pot organiza, în cadrul planului de școlarizare clase pentru elevi capabili de performanțe deosebite.

Pentru *copiii cu cerințe educative speciale* au fost organizate prin lege, vezi și în Legea din 1995 (cap.VI, art.41-46) diverse forme speciale de instruire, de recuperare și integrare socială. Astăzi există atât unități de învățământ special, cât și grupe și clase speciale din unități preșcolare și școlare obișnuite. Învățământul este diferențiat, după tipul și gradul handicapului/cerințelor de instruire și dispune de programe, manuale și metodologii adecvate.

"Se consideră că un copil are *nevoi educaționale speciale* dacă dificultățile sale de învățare, legate sau nu de tulburări confirmate la nivel senzorial, fizic sau mintal, îl opresc de la a beneficia de strategii și mijloace educative de care se bucură colegii săi. Deficiențele obiective nu sunt negate, carențele și lipsurile nu sunt ascunse, ci puse pe planul doi. Ceea ce este important, pe de o parte, este conceperea și punerea în aplicare a unui proiect adaptat nevoilor specifice copilului

real, independent de orice apartenență categorială și, pe de altă parte, depistarea, în ceea ce-l privește, a situației optime de intervenție pentru dezvoltarea capacităților sale de adaptare și de creație"(Gardou: 194).

Conceptele de *educație integrată* și, cel mai recent, de *școală inclusivă* creează perspective consistente și interesante în plan educațional pentru cei cu cerințe educative speciale.

1. Principala diferență care se stabilește între educația integrată și cea inclusivă constă în atitudinea pe care educatorii și grupul de copii „normali" o au față de elevii cu dizabilități. Astfel, potrivit concepției incluzive, este fundamental ca elevii cu dizabilități să fie învățați să lucreze, să se joace, să trăiască împreună cu copiii normali.
2. La nivelul comisiilor de specialitate politicile educaționale și sociale pentru tinerii cu dizabilități creează cadrul legislativ necesar ca aceste persoane să aibă posibilitatea să ducă o viață cât mai decentă în cadrul comunității căreia îi aparțin. În aceste condiții există premisele pentru crearea unui mediu fizic corespunzător nevoilor lor, precum și pentru integrarea funcțională a acestor tineri în societate (întemeierea unei familii, găsirea unui loc de muncă, participarea la viața socială și culturală) (Blândul: *Priorități ale educației tinerilor cu dizabilități în societatea contemporana,* http://ices.ro/biblioteca/psihologie_pedagogie/blandul_anuar_2007.doc)

   Pentru o mai largă înțelegere a problemei, a se vedea *Declarația de la Salamanca* și *Direcțiile de Acțiune în vederea realizării educației inclusive* din *iunie 1994.*

Desfășurată sub genericul **educație pentru toți**, Conferința mondială a miniștrilor educației de la Jomtiem, Thailanda, 1990, a scos în prim plan ideea că fiecare copil are dreptul la *educația de bază,* ca și ideea că diferențele individuale trebuie considerate o provocare și nu un obstacol în educație. Menționăm că educația pentru toți este numită adesea educație de bază ori educație obligatorie (învățământ obligatoriu). O pedagogie centrată pe copil proiectează și aplică sisteme, programe educaționale și strategii de instruire care țin cont de marea diversitate a particularităților individuale și a nevoilor educaționale specifice fiecărui copil. Șanse educaționale egale în contexte integrate se pot asigura numai prin adaptarea la diferențele și situațiile individuale.

Sistemele de învățământ trebuie să răspunda flexibil circumstanțelor și necesităților tuturor celor care învață, se menționează în documentele Forumului Educației pentru Toți (aprilie, 2000, Dakar), iar politicile educaționale trebuie să fie suficient de diversificate (Comisia Internațională pentru Educația Secolului XXI).

Categorii aparte de elevi se constituie și pornind de la următoarele situații, situații care îi fac să fie considerați *populație școlară aflată în risc* față de accesul la avantajele educaționale la scara societății:

- Apartenența la familii cu venituri materiale modeste sau foarte mici;
- alteritatea culturală;
- infirmitatea fizică, motrică, în condițiile unei inteligențe normal dezvoltate;
- dificultăți de învățare (având la bază deficiențe, incapacități, dar în nici un caz handicapuri), care solicită abordări educaționale speciale;
- dificultăți emoționale și de relaționare/integrare în grup, probleme de adaptare social-emoțională etc.

Handicapurile sociale, deteriorările neurologice minore, disabilitățile fizice generează, în asociere cu fragilitatea unor variabile de personalitate, chiar în cazuri de dotare intelectuală peste medie, subrealizare școlară, comportament social deviant, depresii etc.

Copiii și tinerii aparținând minorităților cultural-etnice(copiii rromi, de pildă), copiii substimulați educațional provenind din medii sociale cu risc, copiii abuzați fizic, emoțional sau intelectual sau care trăiesc în condiții improprii solicită, cu toții, *strategii educaționale compensatorii,* strategii de *remediere* și ansambluri coerente de *intervenții educaționale*, de *ameliorare* a rezultatelor școlare înregistrate, aflate cel mai adesea mult sub posibilitățile lor reale.

Repetenția, abandonul, eșecul la examene reprezintă numai câteva dintre formele pe care le cunoaște eșecul școlar, iar efectele pe care acestea le au sunt în întregime legate de *fenomenul excluderii,* care marchează existența școlară și

socială a persoanei, în cele mai multe cazuri fiind vorba de copiii proveniți din medii sociale marginalizate sau dezavantajate.

Să nu uităm că insuccesul școlar este un fenomen dinamic, evoluția lui cuprinzând mai multe faze : a) faza rămânerii în urmă la învățătură și

b) insucces evident, relativ stabil.

Intervențiile timpurii, colaborarea permanentă cu părinții, îmbogățirea contextului scolar, *consilierea* și *asistența socială* pot contribui la atingerea cotelor reale ale performanței, în cazurile semnalate mai sus.

Programele vizând îmbogățirea mediului și stimularea intelectuală timpurie conduc la ideea că puterea intelectuală a copiilor, mai ales a celor care provin din medii dezavantajate cultural și economic, poate fi mult sporită în acest fel. Un exemplu îl constituie *proiectul Headstart(S.U.A.),* deși sunt și specialiști care apreciază că progrese durabile nu au fost in mod cert identificate.

Ca o idee generală trebuie reținut faptul că orice măsură de discriminare pozitivă va trebui să evite crearea unor spații educaționale "ghetoizate" și construirea unei identități axate pe fatalitatea inadaptării.

Sistem subsidiar al protecției sociale, *asistența socială* presupune un ansamblu de instituții, programe, măsuri, servicii specializate și activități profesionalizate destinate atât persoanelor cât și grupurilor ori comunităților, care se află temporar în dificultate, a căror capacitate de funcționare socială normală trebuie restaurată, mijloacele de care dispun prin ei înșiși fiind insuficiente, iar eforturile presupuse depășindu-le posibilitățile. Prin acțiuni legislative, organizatorice, terapeutice sau preventive, se urmăreste crearea unor condiții care să-i repună în acord cu standardele unei societăți date.

In asistența socială sunt implicate prestații pentru familie și copii, instituții pentru minori, prestații pentru persoanele cu dificultăți materiale. *Chiar in acest context eforturile școlii ramân mai mult decât hotărâtoare.*

Instrument conceput pentru a veni în întâmpinarea nevoilor de educație ale unui elev aflat într-o situație dificilă, *planul de intervenție în dificultățile de învățare* precizează intervenții, modalități și resurse capabile să sprijine elevul în dificultate, prin adaptarea învățării.

Planurile educaționale adaptate resurselor psihologice ale unui elev reprezintă instrumente de lucru pentru profesor, care conțin obiective pe termen scurt, strategii de diferențiere a instruirii, termene de evaluare și criterii de succes.

Profesorul va trebui să aibă mereu în vedere realitatea:

1. Tinerii excluși de la orice participare socială au fost victime ale eșecului școlar la un moment sau altul al parcursului lor școlar. Eșecul școlar generează eșecul social, viață precară, marginalizare, dependență de mecanismele asistenței sociale.

2. Măsurile destinate să prevină dificultățile de învățare ale elevului sau să le remedieze sunt considerate:

- depistarea timpurie a eventualelor probleme, încă de la începutul învățării;
- pedagogiile specifice, concepute pentru stimularea dezvoltării personale și școlare a elevului;
- pedagogia pe grupe de nivel;
- pedagogia diferențiată (*utilizarea flexibilă a timpului, orar individual, orar centrat etc., cursuri cu durata variată, tehnici de lucru în grupe și subgrupe, activitate pe echipe, activități interdisciplinare, modalități interculturale, regrupări și decompartimentări ale claselor, raportare la obiective, ajutor personalizat, module* etc.);
- pedagogia tip "*învățare deplină*";
- pedagogia proiectului, pedagogie de proiect;

- pedagogia expresivă și creativă;

3. Diferențierea instruirii este recunoscută pretutindeni ca o necesitate:

- Importanță prezintă *filierele diferențiate* de invatamant la nivelul ciclului scolar inferior, ca si *proiectul instituțional* al școlii-bază a diferențierii instruirii in zonele sociale defavorizate.

- Diferențierea înseamnă și *integrarea copiilor handicapați, cu cerințe educaționale specifice;*

- Diferențierea este asociată și cu existența *programelor educaționale alternative* ori a *școlilor alternative* (e.g. Waldorf),care oferă cel mai adesea consistente *programe compensatorii*;

- In plan didactic, *metodele și procedeele diagnostice și formative* au un rol decisiv, ca și cele *de stimulare* a *capacităților de autocunoaștere și autoevaluare* obiective, de prelucrare creativă a informațiilor. Importanță prezintă și *ierarhizarea și diferențierea sarcinilor didactice*, *alternarea predării unitare cu cea diferențiată*, *dozarea temelor și* a *exercițiilor.*

4. *Individualizarea*, în sens pedagogic înseamnă:

- asigurarea unei independențe mai mari a educatului în activitatea de învățare;
- elaborarea și administrarea unor sarcini diferențiate, în funcție de ritmul (intelectual și de stil de lucru) și de posibilitățile de asimilare ale celui care învață.

Influență semnificativă asupra rezultatelor școlare o are și sistemul de relații pedagogice implicate într-un program de instruire.

Relatiile se stabilesc intre:

- educatorii, coordonatori și realizatori de programe instructiv-educative;

- profesori și elevi;
- elev-elev sau clase/grupe- alte clase/grupe.

Relațiile interpersonale în grupul celor educați sunt de următoarele tipuri:

- relații de intercunoaștere;
- relații de intercomunicare;
- relații socio-afective(afectiv-simpatetice);
- relații de influențare.

Rețelele comunicative și socioafective implicate în combaterea eșecului școlar sunt puternic individualizate.(vezi și I.Maciuc, 1998, 2002).

Alături de relațiile de comunicare, diverse și dense, importanță deosebită au și relațiile de putere constând în influențarea elevilor pentru a face ceva anume, a îndeplini o sarcină de învățare precisă etc.

Asumarea responsabilitatii pentru "copiii/tinerii atipici", cu cerințe educaționale speciale, a cunoscut in secolul trecut trei faze:

- faza educației separate, marcată de personalitatea lui A.Binet, o fază a măsurării și clasificării, a obiectivării diferenței, a recursului la o terminologie clasificatoare, faza educației speciale, a creării claselor și școlilor speciale;
- integrarea în gestație, o fază de contestare a eficacității izolarii școlare sau a devierii segregaționale, elaborarea unor măsuri preventive cu urmări integratoare;
- faza integrării în intenții, care înseamnă recunoașterea valorii heterogenității, obiectivul de adaptare a sistemului educativ la diversitatea populației școlare și obiectivul limpede afirmat al necesității diferențierii practicilor pedagogice în funcție de carcateristicile fiecăruia;
- faza integrării în fapt, prin conștientizarea efectivă a complexității realității umane, recunoașterea valorii constructive a disonanței, conștientizarea vulnerabilității tuturor oamenilor, a elementelor care-i fac diferiți asemănători (Gardou,1997).

Această din urmă fază presupune adoptarea noțiunii de *nevoi educaționale specifice* și o nouă modalitate de abordare care pune în evidență dependența procesului de învățare de mediul familial și de factorii de grup și se axează pe *relația cu mediul,* cel școlar având o importanță decisivă.

4.Noi forme de învățare: *blended learning, învățarea autodirijată.* Metode interactive și metode de învățare independentă

În ultimii ani, tot mai mulți specialiști în învățare apreciază că *E – learning* poate fi un instrument eficace doar dacă combinând sistemul tradițional cu cel electronic (educatie mixtă, *blended learning)* vom putea realiza un consens optim, unde viteza şi preocuparea privind reducerea cheltuielilor nu afectează calitatea actului educațional, conținutul cunoştințelor transmise(Zoltán Élthes, Conferința Națională de Învățământ Virtual, ediția a VI-a, 2008).

Avem in fata prima generatie de “nativi” ai erei digitale. In termenii unui articol publicat de Mark Prensky in 2001 (Digital Natives, Digital Immigrants), toti cei care am crescut in cultura tiparului si a televiziunii clasice suntem doar imigranti aici si nu ne ramane decat sa ne adaptam. Oricat de bine o vom face, mereu ne vom pastra acel “accent strain”. Pe unii ii vor trada obiceiuri vechi (telefonul cu care unii verifica receptionarea unui e-mail), pe altii preocuparea obsesiva pentru tehnologie. Pentru nativi, tehnologia digitala face parte din natura. Au crescut cu ea, iar aceasta le-a modelat un mod de a gandi si de a procesa informatia fundamental diferit de al nostru. Prensky presupune ca insasi natura fizica a creierului s-a schimbat. Problema este ca sistemul educational actual nu a fost conceput pentru aceasta generatie, iar educatorii nu mai vorbesc aceeasi limba cu cei educati. Profesorii reclama cuanta extrem de redusa de atentie a elevilor, ignorand ca aceiasi elevi sunt capabili sa se concentreze 10 ore intr-un joc video. Adevarul este ca liniaritatea si succesiunea pasilor le este straina, iar ritmurile lente ale scolii ii plictisesc. Pentru ei e firesc sa faca mai multe lucruri deodata, iar hipertextul este calea directa spre informatia punctuala, spre recompensa imediata. Google in locul bibliotecii.

In ciuda lipsei de sistem, printr-un proces pe care noi nu-l putem intelege, informatia disparata ajunge totusi sa se structureze si sa devina cunoastere. In experimentele lui Prensky, viteza, renuntarea la prezentarea sistematica si

inglobarea informatiei in jocuri de genul “first person shooter” au dat rezultate spectaculoase.

Intr-un articol recent, Bob Cringely ataca aceeasi tema din alt unghi. In viziunea sa, o tehnologie noua are nevoie de 30 de ani (o generatie) pentru a fi complet asimilata cultural, iar inexorabila lege a progresului exponential enuntata de Moore ne-a adus in punctul in care viteza schimbarii pune sub asalt un intreg sistem institutional, cu scoala in linia frontului. Se apropie vremea cand va aparea prima generatie de parinti care n-au cunoscut viata fara computere personale si telefoane mobile. Aici va fi punctul de cotitura.

Sursa: Cum arata Generatia Y,aprilie 2008 Mircea Sarbu
http://www.businessmagazin.ro/opinii/cum-arata-generatia-y-2507667

Ca metodă relativ nouă de învățare, *Blended Learning* reprezintă un sistem de învățare/predare ce combină și integrează și multiple aspecte și abordări specifice studiului. Astfel, metodele clasice de predare la clasă pot fi combinate cu materiale ce au la bază tehnologie IT, e și m-learning, tehnici de învățare autonome sau măsuri interactive. E-Learning sau electronic learning este acel tip de învățare/predare al cărei suport este reprezentat de tehnologii computerizate, iar în m-Learning se utilizează dispozitive mobile precum MDA, PDA sau chiar telefoane mobile (vezi și www.empower-deprived-learners.eu).

Două situații sunt mai des întâlnite:

1.*e-learning pe bază de CD*: elevii sau studenții/cursanții primesc cursurile pe CD, vor instala aceste cursuri pe calculatorul propriu și pot începe pregătirea, învățarea.

2. *e-learning pe bază de rețea*: cursurile pot fi accesate prin intermediul rețelei (intranet/internet) de pe serverul central.

În oricare din aceste cazuri, *administratorii de rețea, administratorii educaționali și dezvoltatorii de materiale didactice* au un rol ce nu poate fi contestat (vezi ABCD-*Advanced Blended Learning and Didactics,* proiect Grundtvig, 2005). În general, proiectele de “amestec de învățare” reprezintă oferte suplimentare de învățare, adică *e-Learning* este în principal aplicat în combinație cu o abordare

clasică, *față în față,* de unități de învățare și/sau proiecte și alte abordări metodologice, folosind ansambluri multi-media, metode și tehnici specifice învățării interactive și prin cooperare.

Chat-uri, team-uri, abordări alternative de instruire, diverse materiale on-line, relații on-line cu lectorul înlesnesc accesul elevilor și studenților la experiențele grupului de învățare, venind să se alature experienței directe de învățare și învățării autodirecționate.

New – Media pătrund în activitatea liceelor și a universităților, lărgind posibilitățile de studiu.

Apar complexe de instruire care utilizeaza web - instrumente cum ar fi *blog-uri, site-uri, wiki, ePortfolios sincrone ,instrumente de comunicare on-line-conferințe sau skype.*

Sisteme mixte de *învățare față în față* și de *e-Learning* își dovedesc utilitatea pentru a dezvolta proiecte extra-curriculare, de la cele mai fragede vârste până la universitate.

La adolescenți:

Învățarea autodirijată presupune construcția și deconstrucția, destructurarea și restructurarea, integrarea și reintegrarea de structuri cognitive și operaționale a cunoștințelor. Diversificarea locurilor de învățare, *alternarea formal-nonformal-informal,* autoresponsabilizarea, *învățarea autodirijată* ca și importanța strategiilor de prelucrare a informațiilor ori privind resursele de învățare, a strategiilor de ridicare a propriei valori reprezintă caracteristici ale învățării adolescentine.

Metodele interactive domină firesc didactica activităților cu adolescenții. Problematizarea, conversația-dezbatere, confruntarea opiniilor, în general toate metodele care presupun conflict intercognitiv sunt preferate de adolescenți. Metodele de învățare independentă îi atrag în egală măsură. Educația școlară ar

trebui să ia în seamă aceste constatări ale cercetării educaționale într-o măsură mai mare decât până acum.

Să reținem însă că nu calitatea resurselor este cea mai importantă, fie ele metodologice sau nu, ci calitatea învățării și a rezultatelor ei.

Concepția constructivistă privește oamenii ca participanți activi la contactele sociale, concentrându-se asupra ideii că sensul este construit în comun, prin interacțiunile participanților (Whiteman, 2005).

Dintr-o perspectivă constructivistă, profesorul va solicita elevul să pună întrebări cu caracter deschis și-l va sprijini să-și identifice cât mai exact noțiunile/conceptele anterioare. Elevul se va implica în utilizarea și compararea diverselor surse de informații, în reflecție și analiză, în dezbaterea și (re)formularea ideilor/descoperirilor.

Vor fi puse în discuție cauze și consecințe, se vor utiliza resursele locale și învățarea va fi extinsă dincolo de cadrul formal, școlar.

Cu toate acestea, *scoala* va rămâne cel mai important factor de mediu, în ceea ce privește învățarea organizată, eficientă, de calitate. Un profesor competent și entuziast, un colectiv didactic de elită, o instituție bine dotată din punct de vedere material și bine administrată vor putea oferi elevului adolescent reperele unei învățări de cea mai bună calitate.

Schițele printate ale celor ce urmează a fi prezentate(*hand*outs), prezentările în PowerPoint, DVD-urile, paginile Web, toate mijloacele tehnologice, precum

videoproiectorul, videoplayerul, computerul fac astăzi parte din viața obișnuită a școlii universale, a celei românești, de asemenea.

Evaluarea elevilor, în cazul nostru elevii adolescenți, se realizează în funcție de parametri preciși și este, în același timp, o evaluare ce trebuie mereu optimizată, prin utilizarea laptop-urilor, a Internet- ului, prin utilizarea grupurilor de discuții on-line pentru a clarifica orice nelămurire. MP3 player permite oricărui elev să asculte, chiar dacă nu este prezent ori să preia alte materiale de studiu, prin descărcarea de *podcasturi* pentru a le viziona sau asculta mai târziu. *Podcastul* este o metoda digitală prin care fișiere video și audio pot fi descărcate de pe Internet cu scopul de a fi redate atât pe calculator cât și pe telefoanele mobile, cu condiția ca acestea din urmă să suporte formatul respectiv. O școală poate oferi prin intermediul podcasturilor cursuri/materiale curriculare, iar profesorii familiarizați cu acest tip de media, îl folosesc drept înlocuitorul obișnuitelor lucrări. Elevii pot astfel să răspundă prin intermediul podcasturilor.

Utilizarea frecventă a computerelor și a Internet-ului în școli creează un mediu virtual de învățare, în care informația poate fi accesată ușor și rapid, fără constrângeri.

Competența digitală devine astfel, în licee și colegii, un semnificativ obiectiv de evaluare. În țara noastră, începând din anul 2010, proba de evaluare a competențelor digitale are statutul de probă practică obligatorie în cadrul examenului de bacalaureat, pentru elevii de la toate filierele, profilurile și specializările. Susținerea acestei probe este o condiție necesară pentru participarea la probele scrise.

Sunt propuse șapte domenii de competență:

- *Utilizarea computerului și organizarea fișierelor*

(exemple: Dobândirea deprinderilor de utilizare a tastaturii în procesul de procesare text sau grafică; Operarea ergonomică și eficientă cu tastatura).

- *Editoare de texte*

(exemple: Utilizarea operațiilor de bază în procesarea textului ;Formatarea finală a unui document; Deprinderea redactării corecte și rapide a unor documente).

- *Informație și comunicare*

(exemple: Clasificarea și folosirea modului de adresare în Internet;Utilizarea posibilităților de căutare a informațiilor; Aplicarea modalităților de folosire a serviciului de e-mail).

- *Concepte de bază ale Tehnologiei Informației (IT)*

(exemple: Identificarea componentelor hard și soft ale unui calculator personal; Definirea conceptului de rețea de calculatoare și enumerarea avantajelor lucrului în rețea).

- *Editoare de calcul tabelar*

(exemple: Aplicarea operațiilor elementare și a conceptelor de bază ale aplicației Excel; Utilizarea unor tehnici și procedee de realizare de grafice și diagrame).

- *Baze de date*

(exemple: Aplicarea operațiilor elementare și a conceptelor de bază ale aplicației Access; Operarea cu baze de date; Utilizarea informațiilor dintr-o bază de date; Crearea și utilizarea rapoartelor).

- *Prezentări*

(exemple: Aplicarea operațiilor de bază necesare realizării unei prezentari – PowerPoint; Utilizarea elementelor grafice în prezentare; Utilizarea diagramelor; Inserarea imaginilor și altor obiecte într-o prezentare; Realizarea animației într-o prezentare; Realizarea unei prezentări).

Abordarea flexibilă a învățării și inovația tehnologică de ultimă oră conduc la *platforma de învățare virtuală*, care permite realizarea unei educații fără granițe, la nivel european. Materialele postate pe platformă pot fi controlate de profesorul desemnat să monitorizeze activitatea elevilor de liceu. Astfel, profesorii devin tot mai conștienți de posibilitatea de a se perfecționa ei înșiși și de a evolua în carieră, pe baza introducerii masive în licee și școli a Noilor Tehnologii Informaționale și Comunicaționale(NTIC).

Instrumente web extrem de populare, blog-urile, ca şi wiki-urile sunt considerate, atât de adolescenţii români, cât şi de profesorii lor, drept instrumente educaţionale de mare valoare. În blogosferă, barierele socioculturale ori de comunicare se diminuează până la dispariţie, iar Wikipedia (cel mai cunoscut site wiki) este apreciată drept cea mai mare enciclopedie on-line din lume. Profesorii îşi pot extinde oferta educaţională şi prin intermediul IPod-urilor(media-playere portabile), a *m-learning, iTune(aplicaţii software), a Podagogiei (*practica furnizării conţinuturilor educaţionle prin intermediul podcasturilor, termenul reprezentând combinaţia dintre podcasturi şi pedagogie) etc.

Reţele internaţionale pot asigura şcolilor partenere programe comune de învăţare. Scurtul istoric al problemei poate fi deja caracterizat drept bogat, controversat şi deschis. Interesul profesorilor pentru această problemă este semnificativ. Dinamice şi flexibile, strategiile de abordare a învăţării în aceste reţele devin complementare strategiilor clasice de instruire.

Reţeaua " *Parteneri pentru Educaţie* "

La cea de-a cincea ediţie anuală mondială a Forumului Inovatorilor în Educaţie, Microsoft Corp. anunţa lansarea uneia dintre cele mai mari reţele de educatori din lume la www.partnersinlearningnetwork.com.

Lansarea Reţelei *Parteneri pentru Educaţie* reprezintă noua generaţie a Reţelei Profesorilor Inovativi, o reţea globală care se estimează că va include peste două milioane de profesori şi lideri din educaţie până în anul 2010. Această comunitate dinamică include progrese ale tehnologiei reţelelor sociale care îi vor ajuta pe profesori şi elevi să lucreze mai bine conectându-i în cadrul comunităţilor pentru dezvoltare profesională.........Membrii Reţelei Parteneri pentru Educaţie vor beneficia de avantaje, ca de exemplu:

- Conectarea cu omologii lor din întreaga lume în interes profesional pentru materiile de predare sau locaţii;
- Crearea comunităţilor dedicate predării şi învăţării inovative şi dezvoltării profesionale;

- Găsirea de noi conținuturi și programe școlare, ca de exemplu *coaching* sau *Innovative Schools Toolkit*;
- Împărtășirea celor mai noi idei, crearea de conținuturi, sfaturi, planuri de lecții, *link* - uri recomandate etc.

......Rețeaua *Parteneri pentru Educație* ajută la promovarea practicilor pe care liderii din educație și profesorii le pot folosi pentru a îmbunătăți competențele elevilor solicitate în secolul 21, ca de exemplu gândirea critică și rezolvarea de probleme, colaborarea, comunicarea, învățarea contextuală, creativitatea și alfabetizarea informațională și mediatică.

Sursa: Microsoft (*cf.* http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles)

Pornind de la examinarea noilor orientări și tendințe în învățare, putem afirma că școala, ca instituție și ca organizație care produce învățare, rămâne deschisă oricărei posibilități de acces la noi resurse educaționale și la (auto)instruirea de calitate.

3. PROFESORII DIN INVATAMANTUL SECUNDAR SUPERIOR: O IDENTITATE IN (RE)CONSTRUCȚIE

1.Profesionalizare și competențe profesionale(aplicație la cariera didactică)

Studiile care vizează impactul formării inițiale și continue a profesorilor asupra performanțelor școlare prezintă și astăzi un grad de interes ridicat. Întrebarea obișnuită în cazul profesorilor de liceu este "în ce măsură profesorul (mai) este un model pentru adolescenți?". Răspunsurile nu sunt întotdeauna aceleași. Iată de ce, în cele ce urmează, ne propunem o succintă prezentare a calității și orientării programelor de pregătire a profesorilor.

Dintre direcțiile de cercetare în domeniul formării cadrelor didactice, *profesionalizarea,* asociată *mentoratului* și *inducției (Induction Program*-stagii de formare practică -debut în cariera didactică) reprezintă direcții care ar putea fi explorate cu succes în continuare.

" Deși adulții neînrudiți cu care adolescenții au contactul cel mai prelungit(profesorii) par să nu iasă în evidență din perspectivă emoțională, este clar că majoritatea adolescenților își întemeiază relații importante cu cel puțin un adult din afara familiei și că mulți dintre acești adulți pe care îi desemnează drept importanți sunt profesori", remarcă cercetătorii relațiilor

cu persoanele semnificative la vârsta adolescenței (Darling, Hamilton, Shaver, în *Manualul Blackwell*:398). Componenta instrumentală a relației cu profesorii este mai importantă decât cea emoțională. Iată de ce, profesorul rămâne un factor de influență pentru o perioadă lungă de timp, o persoană care poate modela activități, scopuri, aptitudini și atitudini.

Pentru a deveni o persoană semnificativă pentru elevi, profesorul de liceu are nevoie atât de *competențe disciplinare* cât și de *competențe de cercetare*, adică de capacitatea(dovedită) de a realiza cercetări educaționale cantitative și calitative, care să îi permită reglarea și autoreglarea "din mers" a proceselor de predare-învățare, în acord cu particularitățile adolescenței.

De asemenea, el este pregătit pentru a realiza *proiectarea de curriculum* în funcție de nevoile/solicitările comunităților locale și zonale prin abordări cross-curriculare, care transcend disciplinele de studiu și practicile educative.

Formator în domeniul educației, profesorul de liceu va acționa permanent în acord axiologic cu valorile promovate de societate. În același timp, el va dovedi *empatie* adică înțelegere și atitudine de spijinire necondiționată a celui care învață.

Competența sprijină în egală măsură inserția socială și profesională, dezvoltarea personală și se constituie în fundament al formării continue.

Modelul structural al competenței include:

- Cunoștințe;
- Capacitate;
- Atitudini.

In domeniul *profesionalizării carierei didactice*, ceeea ce se încurajează astăzi este dialogul construit pe o didactică constructivistă și interactională. Scopul este acela de a promova construcția și exercitarea competențelor și a atitudinilor.

În sens larg, *profesionalizarea*, modalitate dominantă a socializării, se referă la componenta explicită și rațională a acțiunilor specifice unui domeniu de activitate umană și implică rigoare, seriozitate, competență, depășirea statutului de amator sau artizan. În esență este un proces de construcție a unui ansamblu de competențe care să permită stăpânirea situației specifice unei profesii.

Prin formarea – dezvoltarea competențelor generale și specifice, se garantează identificarea și rezolvarea într-o manieră flexibilă, creatoare, în diverse contexte, a problemelor ce caracterizează un domeniu de activitate. În cazul nostru, este vizată activitatea instructiv-educativă, o activitate structurată social, bazată atât pe vocație cât și pe tehnicitatea practicilor ori atât pe cunoștințe specifice, organizate și legitimate social, cât și pe valori care construiesc un context axiologic specific.

„O profesiune există prin lupta colectivă pe care o duce în vederea dobândirii anumitor atribute corporative (autonomie de exercițiu și de carieră, dar și un statut de recunoaștere simbolică și socială)... dar a trecut vremea când profesia era omogenă din punct de vedere social, puternic organizată și conștientă de propria forță" (E. Delamotte, 2003, p. 81).

Pentru Ph. Perrenoud (1994) și Michel Lemosse, profesiunea didactică implică:

- o activitate intelectuală responsabilă;
- o activitate nonrutinieră, nonrecurentă;
- practica efectivă și nu numai teoretizare speculativă;
- formare pe termen lung;
- un grup puternic organizat, coeziv;
- activitatea altruistă în beneficiul comunității.

Profesionalizarea didactică presupune dobândirea competențelor necesare exercitării unei activități specifice, instructiv-educative, pregătirea din perspectiva următorului referențial de activități:

- activități didactice, de instruire și educare a elevilor;
- activități la nivel instituțional;

- activități și relații cu comunitatea (consilierea părinților, acțiuni culturale, de organizare în parteneriat cu alte instituții a timpului liber al elevilor etc.);
- alte activități (de documentare și perfecționare, de participare la viața socială).

„În primul rând, observă Florea Voiculescu într-o lucrare relativ recentă, apariția și dinamica nevoilor de educație profesională este determinismul lor multiplu, un determinism alcătuit din cauze, factori, condiții și influențe ce acționează și se combină în „câmpuri de forțe” în contexte diferite, uneori convergente, dar alteori divergente, în care determinările sociale se îmbină sau se confruntă cu cele individuale, cererea economică se îmbină sau se confruntă cu aspirația subiectivă, planificarea „de la centru“ se îmbină sau se confruntă cu tendințele centrifuge ale descentralizării ș.a.m.d.“ (Voiculescu : 100).

Noțiunea de *profesionalism deschis*, pusă în circulație de o analiză realizată de OCDE asupra țărilor membre (Perrenoud, 1996) așează profesorul în centrul propriului proces de formare, îi recunoaște autonomia în procesul de ameliorare și creștere a calității educației, în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor, în reflecția asupra practicilor educative. Noțiunea vizează atât persoanele cât și grupurile (colectivele de cadre didactice).

Problematica unei noi culturi profesionale emerge din spațiul cercetărilor actuale. În general, se poate afirma că o nouă cultură profesională se construiește pe ideea de autonomie ghidată de obiective explicit formulate și transparente, pe cooperare și autoritate negociată, pe proiecte și contracte, pe o gestiune a riscurilor și a (auto)evaluării permanente.

La cele de mai sus s-ar putea adăuga ideea necesității unor reguli clare, a corelațiilor solide teorie-practică, precum și nevoia de responsabilizare și motivare a cadrului didactic pentru a deveni un profesionist autentic.

Pentru profesionalismul deschis capacitatea de reflecție este o capacitate cheie, iar abordarea reflectivă o necesitate. Abordarea reflectivă poate „crea o nouă identitate a formării profesorilor“ (Grigoroiu, 2003).

Această nouă identitate se sprijină pe convingerea că predarea este o activitate interpersonală interactivă „marcată de complexitate, instabilitate și

incertitudine“ (D.A. Schön, 1983) și pe adevărul că ea nu s-ar putea confunda cu implicarea unor sarcini predeterminate ori cu simpla aplicare a unor „rețete“…

Ar trebui remarcat că oscilând între creație și tehnicitate, între autonomie și necesitatea de a se conforma, profesionistul educației trebuie să facă față diversității și complexității, dar și să înfrunte libertatea pe care i-o conferă o cultură a alegerii, instituită de o autentică democrație. Stăpâni pe propriile alegeri și pe modularea soluțiilor personalizate de formare, actorii educației au de înfruntat în același timp responsabilitatea pentru eșecuri, greșeli, involuții posibile.

Un autor interesat de domeniul formării, Pierre Moeglin, profesor la Universitatea Paris Nord și autor al unei lucrări despre satelitul educativ-media și experimentare, crede că „breasla“ este, de fapt, dezorientată.

„Prinsă în focul încrucișat al unor imperative eterogene, uneori contradictorii, profesiunea își găsește cu greu calea.“ (Moeglin: 223). Motivul principal îl reprezintă lipsa de unitate, diferențele de statut, dar și rivalitățile categoriale ce însoțesc fragmentarea sistemului de formare, diversitatea formelor de certificare, dar și diversificarea publicului țintă al formării, a metodologiilor și instrumentelor etc. Fragmentarea câmpului profesional pune în discuție valorile și ideologia care dădeau până acum un sens activităților. Profesioniștii și experții par să răspundă cu dificultate provocărilor create de nesiguranța contextelor, logicilor și resurselor formării.

În ultimii ani, formarea profesorilor impune o implicare activă a *formatorilor* si *mentorilor*, orientarea concretă spre mediul școlar, informarea cu privire la curriculum, analiza critică constructivă a lecțiilor susținute efectiv în cadrul practicii pedagogice organizate.

În România, în formarea mentorilor s-a folosit expertiza britanică și internațională, latura practică aflându-se pe primul loc, iar tehnicile pasive fiind înlocuite cu tehnici interactive de tip atelier. În timp, s-a format o rețea națională coerentă în mentorat, mentorii calificați fiind considerați drept agenți ai schimbării în reforma educațională din țara noastră. Dezvoltarea profesională a profesorului începător beneficiază astfel, în România, de un real parteneriat școală-universitate în realizarea practicii pedagogice, de o autentică estimare a nevoilor de formare ale studentului viitor profesor și de

metode riguroase de înregistrare/consemnare a activităților specifice cu studenții.

« Mentorul completează o fișă de progres a stagiarului. La sfârșitul fișei de progres, mentorul consemnează nota propusă pentru portofoliul de progres elaborat de stagiar, argumentează și consemnează într-un raport concluziile referitoare la întreaga prestație didactică a stagiarului »(Iucu: 69).

Analiza lecțiilor se asociază cu o învățare cooperativă, cu promovarea unui material didactic specific și, desigur, cu o învățare din proprie experiență.

Conform unei metodologii larg acceptate și practicate, prin joc de rol, analize comparative și studiu de caz, viitorii profesori își construiesc propriile repere cu privire la practicile educaționale curente. Implicarea lor in activități extracurriculare, la nivelul comunității educative locale ori pe plan regional, îi ajută să relaționeze într-o manieră personală teoria și practica. O nouă paradigmă a predării presupune dezvoltarea competențelor personale și a talentelor, a vocației pentru profesiunea didactică.

Să amintim, în acest context, că Procesul Bologna aduce schimbări în formarea profesorilor : formarea bazată pe două cicluri de studii universitare și ideea deja menționată, de profesionalizare a carierei didactice.

Perspectivele vizează *analize de nevoi* și preocupări de *asigurare a calității* la nivelul organizării masteratului psihopedagogic/didactic.

Masteratul didactic/*modulul II psihopedagogic sau Nivelul II de pregătire* are două componente :

- Componenta de pregătire psihopedagogică(30 credite);
- Componenta de pregătire profesională(60 credite).

La nivel concret, analiza empirică a datelor acumulate ne determină să punem în evidență arii de interes pentru viitorii profesori:

- Procesele de grup ;
- Schimbările sociale, cu impactul lor asupra dimensionării educației în școlile publice ;
- Relațiile interumane și gândirea de grup ;
- Rețele sociale și parteneriate posibile în plan educațional .

O abordare dinamică în măsură să garanteze calitatea predării și coerența actiunilor de formare presupun consistența unui program de cooperare Universitate-școală-mediu.

Competențe profesionale

Profesionalizarea este un proces de construcție a unui ansamblu de competențe care să permită stăpânirea situațiilor specifice unei profesii. Competențele sunt ansambluri structurate de cunoștinte și deprinderi, produs al învățării. Prin formarea-dezvoltarea competențelor, generale și specifice, se garantează identificarea și rezolvarea într-o manieră flexibilă, creatoare, în diverse contexte, a problemelor ce caracterizează un domeniu de activitate.

In cazul nostru, este vizată activitatea instructiv-educativă.

Ca organizator, proiectant și coordonator al procesului de învățământ profesorul:

- Informează, transmitând un mesaj complet, inteligibil și clar;
- Activizează (prin punere și rezolvare de probleme, prin explicație și demonstrație, metode și procedee euristice) în scopul asigurării participării efective a celor educați la activitatea din clasă;
- Stimulează inițiativa și creativitatea ;
- Se raportează permanent la obiective, utilizând feed-back-ul pentru a se convinge că a fost înțeles.

Educatorul creează și valorifică oportunități de învatare, "construiește" situații de învățare și le gestionează eficient.

Cel mai important este însă faptul că el este acela care conferă un sens celor ce se întâmplă în clasă(Maciuc: 74).

Sintetizând, putem identifica următoarele sensuri ale predării de calitate și ale manifestarii calității de factor de decizie a profesorului:

1. Planificarea/proiectarea instruirii, pe baza cunoașterii materiei de predat, a elevilor și a obiectivelor curriculare ;
2. Asigurarea congruenței cu obiectivele educaționale instituționale ;
3. Stabilirea unui mediu de învățare sigur și care să stimuleze elevii ;
4. Organizarea timpului și a spațiului astfel încât să se realizeze îmbogățirea experiențelor de învățare ale elevilor ;
5. Managementul interacțiunilor sociale în clasă ;
6. Elemente de management strategic la nivelul clasei, care să contribuie la respectul diversității elevilor și al contextelor de învățare ;
7. Îmbogățirea mediului de învățare cu o varietate de resurse curriculare ;
8. Evaluarea eficienței programelor educaționale ;
9. Utilizarea tehnologiei disponibile în predare-învățare-evaluare ;
10. Identificarea « punctelor tari » și a « punctelor slabe » ale conținutului educațional.
11. O "știință a predării" conectată cu resursele relevante ale comunității educaționale locale și cu parteneriate educaționale/formative. (Maciuc, 2006).

Importanța cadrelor didactice calificate, capabile să atingă excelența în predare și învățre, este recunoscută atât de decidenții și responsabilii din învățământ, cât și de părinti, elevi, societate civilă.

În absența lor nu se pot rezolva niciuna dintre problemele ori dificultățile învățământului. Accelerarea progresului global către educația de calitate pentru toți nu poate fi imaginată fără implicarea profesorilor, a educatorilor calificați.

Un profesor de calitate se formează greu, iar motivația unei prestații de calitate se susține printr-un ansamblu de măsuri sociale și pedagogice.

Practicile educaționale curente, altfel zis realitatea profesională cotidiană, nu rămâne în afara profesorului, exterioară conștiinței sale, ci este construită și reconstruită prin reprezentările fiecăruia în cursul experienței trăite.

D.A.Schon, creatorul conceptului de "practician reflexiv"propune fiecărui profesor conștientizarea preocupării de a găsi un sens pentru tot ceea ce se întamplă în clasă. Astfel, metaforele, imaginile personale, sensurile particulare descoperite în contextele cotidiene ale exercitării profesiei funcționează ca autentici organizatori cognitivi ai activității profesorului, o experiență completă, trăită în plan personal, cu semnificații, valori, dimensiuni subiective, afective.

În opoziție cu paradigma proces-produs, **modelul practicianului reflexiv** ia în considerare judecățile construite de profesor, gândirea sa critică și capacitatea de interpretare a experienței trăite. Dezvoltarea competențelor reflexive este considerată un proces continuu, dominat de sensul propriei eficacități, de necesitatea asigurării calității instruirii. Valorile autonomiei, autenticității și creativității constituie axa filozofică a practicii reflexive, crede și Eliane Ricard-Fersing(1999).

Pentru Ph.Perrenoud, construcția competențelor profesorului înseamnă însă o adevărată "gestiune a imprevizibilului", fapt ce rezultă din complexitatea activității acestuia, din incapacitatea de a reduce profesia didactică la "o raționalitate tehnică".

În modul cel mai concret și cu exactitate, formarea profesorilor pentru valorizarea pozitivă a diferențelor dintre elevi și situații de învățare, va presupune reflecția asupra unor probleme dintre care putem enumera:

1. identificarea nevoilor individuale de educație prin evaluare normativă, verificare punctuală, utilizarea testelor de diagnostic formativ, dar și inventarierea riguroasă a competențelor, cunoștințelor și atitudinilor;
2. organizarea diferențiată a activității instructiv-educative, prin constituirea de grupe de nivel, omogene, prin diferențierea suportului de învățare, educație remedială etc.;
3. utilizarea diferențiată a timpului de învățare, gestionat în funcție de ritmul și stilul învățării ori stilul cognitv al elevului;

4. diferențiere metodologică, prin tehnici, metode, diagrame, instrumente diverse de înregistrare a achizițiilor elevilor, caiete de competență etc.;
5. învățarea autonomiei și dezvoltarea capacităților metacognitive, a metacogniției, considerată adesea un fel de "al șaptelea simț";
6. evaluare individuală, formativă și de bilanț.

Urmând modelul învățării experiențiale al lui David Kolb, putem identifica câteva etape în formarea unei atitudini reflexive la profesori:

- mai întâi acțiunea, "imersiunea" în sarcină;
- reflecția, cu întrebări de tipul: ce poate fi reținut?, care a fost ordinea evenimentelor ori noțiunilor aplicate? care au fost momentele-cheie ale acțiunii? etc.
- interpretarea/conceptualizarea: ce sens are?ce inteleg eu din asta? ce mi se pare important?
- planificare/anticipare: ce urmează să fac de acum înainte?ce vreau să schimb? ETC.

Anticiparea cursului posibil al propriei acțiuni, analiza critică a propriilor decizii, exersate în mod repetat, ne permite în timp accesul la un nivel superior de înțelegere și abordarea unor categorii de situații complexe.

În ceea ce ne privește, apreciem că, din perspectiva realizării unei pedagogii diferențiate, *practica reflexivă* a predării impune profesorului:

-asimilarea unor concepte, teorii, orientări și tendințe privind respectarea diversității în educație și adaptarea instruirii la nevoile sociale și individuale de educație, la diferențele interindividuale;

-familiarizarea cu un ansamblu de metode și mijloace, de strategii de adaptare la resursele psihologice și de mediu educational specific: ritm de invățare/instruire, construcția cunoașterii, dezvoltare cognitivă, stil de invățare/cognitiv, potențial intelectual si de cooperare, capacități

cognitive și metacognitive ori de reflecție;

-aplicarea creativă și dezvoltarea cunoștintelor asimilate în perioada de formare

inițială cu privire la instruirea diferentiată;

-proiectarea, conducerea și evaluarea proceselor de instruire în funcție de nevoile sociale și individuale identificate;

-formarea unui complex de abilități/competențe și atitudini, specific comportamentului democratic(Maciuc, 2005).

Astăzi, evaluarea profesorilor se axează pe competențe, pe capacități de a face, de a rezolva probleme concrete, specifice domeniului educațional.

La datele obținute în acest fel se adaugă opiniile părinților și ale elevilor. Afirmarea unei noi viziuni asupra profesionalismului și evaluării expertizei profesionale în variate domenii aduce în prim plan evaluarea performanțelor elevilor(D.Potolea, 2008). Colegii, alături de părinți și elevi sunt implicați direct în evaluare.

Rolurile profesorului pot fi definite astfel:

- Nucleu(rolul de expert instructional);
- De suport(manager, consilier), administrarea eficientă a mediului învățării(Kenneth Moore).

In câteva lucrări recente, Dan Potolea, se referă la următoarea listă de roluri ale profesorului:

- Specialist care învață continuu;
- Orientator al elevilor;
- Gestionar al situațiilor conflictuale;
- Consilier;
- Organizator al învățării;
- Evaluator.
- Organizare și conducere a clasei ca grup social;
- Consiliere și orientare școlară și profesională;

- Indrumare a activității extrașcolare;
- Perfecționare profesională;
- Cercetare pedagogică;
- Activitate socioculturală.

În acest caz, competența presupune deprinderi intelectuale, abilități demonstrate sau potențiale de a gândi ori de a actiona, de a simți. Competența include componente cognitive, funcționale(deprinderi sau capacitate de utilizare a cunoștințelor într-o situație dată), personale(atitudini sau comportamente) și etice(demonstrarea anumitor valori).

Standardele pentru profesiunea didactică, așa cum sunt identificate în documente reglatoare la nivelul politicii educaționale, pot constitui un reper în sensul celor mentionate. Iată competențele vizate de programele de formare continuă :

Competente generale si specifice

- Competențe psihopedagogice;
- Competențe didactico-metodologice;
- Competențe de comunicare si relationare;
- Competențe de organizare și conducere a clasei de elevi;
- Competențe de evaluare a activității didactice și a diferitelor situații educative;
- Competențe reflective, critice (metacognitive) și de inovare a practicilor educaționale;
- Competențe de inițiere și promovare a parteneriatului școală-comunitate locală;
- Competențe de promovare a valorilor europene.

(cf. Programelor de definitivare si gradul II, 2007).

Competențele de explorare, de cercetare și inovare a practicilor instrucționale, cărora li se asociază firesc o atitudine reflexivă permanentă, se bazează pe ideea complementarității dintre predare și cercetare.

„Prin diversitatea formelor sale (interogație retrospectivă, interogație prospectivă, reflecție personală și colectivă, autoreflecție, autoreflecție colaborativă, autochestionare,etc.), gândirea reflexivă este o sursă valoroasă de dezvoltare personală și profesională și o premisă a reușitei demersurilor instructiv-educative și de cercetare pedagogică… Construirea și utilizarea sistematică de către profesori a unor strategii de reflecție asupra practicilor educative, adecvate propriei personalități înseamnă mai mult decât o predare reflexivă, înseamnă cercetare pedagogică“ (M. Bocoş, 2003, p. 256).

Pe de altă parte, definirea și consolidarea propriului stil cognitiv poate contribui decisiv la eficientizarea învățării, la învățarea autoorganizată.

Profesorului în general, dar mai ales profesorului de liceu i se solicită să devină un autentic practician reflexiv, altfel zis să poată dispune de anumite capacități și de mai multe caracteristici:

- capacitatea de a anticipa rezultatele acțiunii;
- capacitatea de a analiza cauze, efecte, contexte;
- capacitatea de a planifica, regla și evalua propriile acțiuni și ale altora;
- își recunoaște greșelile ori limitele și învață din propriile greșeli;
- consideră că eșecul este controlabil și știe sa ceară ajutor;
- are o imagine de sine în general pozitivă;
- manifestă perseverență;
- este independent în acțiuni și eficient;
- dovedește putere de adaptare la orice situație și capacități de transfer importante etc.

Numai în acest fel, nevoile și exigențele profesionale ale profesorului se împletesc cu nevoile de formare ale elevului. De altfel, în majoritatea programelor de formare pentru profesori, *capacitatea de a învăța să înveți/să gândești* reprezintă un obiectiv prioritar.

Pentru a veni în întâmpinarea nevoilor de formare ale elevilor, viitorul profesor își va propune prezentarea cunoștințelor în contexte cât mai numeroase și variate, ca și în logica utilizării lor, asociindu-le deci cu practica, cu viața de zi cu zi, cu elemente din mediul imediat al elevului (M. Altet, 1994).

Putem afirma că un model integrativ, pragmatic, deschis formării continue (I. Maciuc, 1998) pune în centru capacitatea de reflecție a cadrului didactic, nevoia lui permanentă de a se autodepăși prin construcția progresivă a propriului profesionalism.

Specialiștii definesc nouă standarde pentru cei care pregătesc cadre didactice:

STANDARD 1- PREDAREA

Model de predare care demonstrează conținutul și cunoștințele profesionale, aptitudinile și disponibilitatea pentru reflecție, familiarizarea cu noile tehnologii informaționale, cunoașterea celor mai noi modele, tehnici și metode de evaluare, precum si a celor mai valoroase(cele mai bune)practici în domeniul pregătirii profesorilor.

Indicatori

• Model de instruire eficientă, pentru a satisface nevoile diverse ale celor care studiază

-Să demonstreze și să promoveze gândirea critică și rezolvarea de probleme în rândul profesorilor educatori, profesori și/sau potențial profesori -Revizuirea periodică a cursurilor pentru a încorpora cele mai bune practici și ultimele rezultate ale cercetării în domeniu;

-Modelul practicii reflexive a profesiei, stimularea reflecției;

- să demonstreze permanent preocuparea de a îmbunătăți conținutul predării; -să demonstreze cunoașterea didacticii la nivel de arie curriculară(conținuturi transdisciplinare);

-să demonstreze posesia unei varietăți de metode de instruire și evaluare, inclusiv utilizarea tehnologiei de vârf;

-Mentor pentru profesorii debutanți și/sau profesori educatori la început de drum;

-Facilitarea dezvoltării profesionale, experiențe legate de practici eficiente de predare;

-Cunoașterea politicii educaționale a statului, a aspectelor legislative asociate de cercetarea educațională și legate de educație/activitate educativă/proiecte și programe educative.

STANDARD 2 – Competența culturală: aplicații specifice și promovarea justiției sociale la nivelul învățământului și pregătirii profesorilor;

STANDARD 3 - Angajarea în cercetarea fenomenului educațional, prin burse, granturi, participare la programe de dezvoltare și de schimburi internaționale, mobilități;

STANDARD 4- Dezvoltare profesională prin cercetare critică, sistematică, fundamentată pe capacitatea de reflecție, ameliorarea continuă a propriilor practici de predare și de (auto)formare continuă;

STANDARD 5- Program de Dezvoltare a celor mai bune practici

Probarea competenței manageriale, aplicarea adecvată a diverselor stiluri de conducere, competența de evaluare a programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, promovarea celor mai bune practici în domeniu;

STANDARD 6 – Colaborări/parteneriate în domeniul formării cadrelor didactice și în beneficiul celor care se pregătesc să abordeze cariera didactică;

STANDARD 7 – Implicare socială, Servicii sociale, participarea la proiectul institutional, pledoarie constructivă la nivelul comunității educative locale pentru asigurarea calității formării;

STANDARD 8 - Contribuții la îmbunătățirea statutului professional al profesorului și pentru profesionalizarea carierei didactice, a profesiilor didactice/rutelor profesionale diferențiate;

STANDARD 9 - Viziune

Contributie la crearea unei viziuni asupra predării, învățării, educației în ansamblu, care să ia în considerare problemele de utilizare eficientă a tehnologiei, un sistem sau un mod de a gândi formarea, implicarea TIC in predare-învățare-evaluare.

(STANDARDS FOR TEACHER EDUCATORS , THE ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS)

Sursa:http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf.

În conformitate cu legislația actuală procedura de evaluare cuprinde:

- *Autoevaluarea;*
- *Evaluarea colegială(în catedră/comisie metodică);*
- *Evaluarea de către consiliul de administrație.*

2.Formarea și dezvoltarea profesională a dirigintelui consilier

2.1. Dirigintele consilier și orientator

Deoarece îmbină calitatea de profesor cu cea de educator și asigură unitatea de cerințe și acțiune la nivelul unei clase de elevi, contribuția dirigintelui poate fi decisivă în organizarea, conducerea și coordonarea influențelor educative. El este *suport educațional, consilier și orientator.*

Într-o succintă enumerare rolurile – funcțiile pe care acesta le îndeplinește în mediul specific școlar sunt:

* îndrumător, lider oficial al clasei ;

* organizator, proiectant și coordonator al activității educative concrete ;
* diagnostician al dezvoltării psiho - morale și intelectuale a fiecărui elev în parte, cu funcții privind caracterizarea dinamică a elevului și a clasei, **consilier** în diverse situații și terapeut, educator capabil să acționeze preventiv pentru a înlătura ori diminua situațiile de eșec, traumă psihică, neadaptare, tulburare de comportament etc.;
* evaluator, mai ales al conduitei, comportamentului moral - civic ;
* rol de disciplinare și motivare a elevilor pentru învățare ;
* gestiunea, administrarea clasei ;
* colaborator al familiei și al celorlalți factori educativi ;
* animator cultural, capabil să asigure legatura cu comunitatea, în ideea de exersare a competențelor psihosociale ale elevilor, a comportamentelor de participare efectivă în cadrul unor proiecte concrete (« Parteneriat pentru educație ») etc. Comunitatea educativă reprezintă un concept operațional pus în circulație în anii ’70 și se referă la un model de organizare nonformală a factorilor extrașcolari (la nivel național, teritorial și local) care sprijină activitatea școlii și a educatorilor profesioniști.
* reprezentant al societății adulților, purtător de valori aprobate, model de adult și cetățean.

Dirigintele asigură « controlul de calitate » al comportamentului individual al elevului, el este, așa cum afirma și G.G.Antonescu, un « îndrumător moral, educativ » (Antonescu: 535 - 542).

Cuvântul chiar, provenind din latinescul *dirigere*, care semnifică acțiunea de a conduce, trimite cu gândul la necesitatea de a se coordona acțiuni în vederea atingerii unor « ținte », a unor finalități.

În principal, rolul dirigintelui presupune asistența și instrumentarea formării unor structuri stabile de responsabilitate, a conștiinței de sine, a conștiinței morale și civice, dar și a capacității de a alege și fundamenta decizii în planul vieții sociale, al interacțiunilor diverse.

Dacă « în momentul inițial al activității sale, clasa, ca grup social, are un caracter administrativ, formal, nestructurat, cu scop, conținut, sistem de organizare, sistem de participare, de conducere etc., impuse din exterior, prin relativă constrângere, treptat însă ea se structurează, se conturează ca grup social,

dobândește sintalitate (personalitate), pe măsură ce elevii, sub conducerea profesorului, conștientizează scopul și semnificația activității instructiv-educative, pe măsura elaborării unei ample rețele de interacțiuni, a unor forme de coeziune »(Oprescu: 286).

« Rolul principal al profesorului diriginte este..... acela de *coordonator* al tuturor influențelor educative exercitate asupra colectivului de elevi și de « reprezentant » autorizat al școlii, cu care tinerii pot angaja un dialog amplu, deschis și sincer, care să-i ajute să-și exprime(și să-și confrunte) opiniile în problemele ce-i frământă, îmbogățindu-le astfel, în primul rând experiența social-morală.... (I.Dumitrescu& N.Andrei, 1983).

Pornind de la generalitatea obiectivelor sale, este ușor de înțeles de ce dirigintele poate fi întâlnit în multe țări ale lumii, evident nu întotdeauna sub acest titlu.

În Franța, de pildă, este denumit « profesor principal », « șef de echipă », « delegat » de către colectivul de profesori. Fără a avea la dispoziție ore în planul de invatamant, el are totuși atribuții foarte precise, cum ar fi aceea de coordonator capabil să armonizeze influențele educative la nivelul unei clase, să asigure unitatea de acțiune și corelațiile necesare. Importante sunt și atribuțiile ce privesc centralizarea informațiilor cu privire la un elev, informații provenind de la cât mai multe surse (profesori, familie, serviciul de orientare, medic, supraveghetor, administratori școlari, manageri etc.), datele obținute fiind supuse dezbaterii « consiliului clasei » și utilizate în orientarea școlară și profesională.

Legătura cu părinții este o obligație, pentru a se putea realiza astfel dezvoltarea personală a elevului, dezvoltarea organizațională a școlii, împlinirea proiectului personal în cadrul proiectului global și evitarea « orientării verdict » .

În Anglia el funcționează în învățământul secundar, iar « sfera atribuțiilor sale cuprinde :

a) a răspunde de clasă din punct de vedere administrativ ; asigură condiții corespunzătoare pentru buna desfășurare a procesului de învățământ ; se preocupă de aspectul clasei ;

b) cunoașterea elevilor ; urmărirea evoluției lor ;

c) ca îndrumător al elevilor, urmărește activitatea și purtarea lor în școală ; distribuie sarcini organizatorice ;

d) sprijină orientarea școlară și profesională a elevilor ;

e) colaborează cu ceilalți profesori, cu consilierul școlar și ține legătura cu părinții elevilor. » (I.Damșa, I.Drăgan, M.Iliescu, 1984, pp.13).

Consilierii școlari, care funcționează în unele școli, sprijină cunoașterea și îndrumarea elevilor, orientarea lor profesională. Specifică școlii engleze este formula « tutoratului » . Un tutore, în general unul dintre profesorii mai tineri, răspunde de o grupă omogenă sub raportul nivelului de performanță sau al problemelor/dificultăților întâmpinate. Tot în școala engleză, există, cuprinse în planul de învățământ discipline cum sunt : « Educatia civica și comportamentul social », « Igiena și educația sexuală », « Circulația rutieră » etc.

In S.U.A., în unele scoli există « *advisor* » , consilier cu norma redusă de predare și consilieri școlari cu pregătire specială, capabili să asigure îndrumarea elevilor în probleme de învățare, de formare a capacităților de studiu independent (prin alegerea disciplinelor de opțiune și a traseului individual de studiu și pregătire într-un domeniu concret de activitate), orientarea profesională etc. Consultațiile, asistența psihopedagogică se desfășoară în mod organizat, după programe precise și în cadrul unor cabinete ce-și au locul lor în administrarea școlii.

La noi în țară există deja, bine conturată, o frumoasă tradiție în acest sens.

Condițiile actuale aduc, și este firesc să fie așa, note și nuanțe particularizatoare.

Atribuțiile dirigintelui, după criteriul managerial sunt

a) atribuții instituțional - administrative și

b) educativ-formative.

Dirigintele este managerul grupului educat și reprezintă un palier semnificativ în ierarhia administrativă a școlii. El contribuie la *asigurarea logisticii și operaționalizarea structurilor instituției.* Preia o sală de clasă și un colectiv de elevi, se ocupă punctual de evidența grupului școlar, de înscrierea în documentele unității-oficiale, de arhivă, catalog, foaie matricolă, completează și verifică periodic carnetele de elev etc. De asemenea, asigură instruirile pe probleme de igienă, protecție și securitate, evidența populației. Uneori, își înscrie activitățile într-un document special, care există la nivelul unor școli : registrul pentru activitățile extrașcolare. În unitățile de învățământ de mari dimensiuni există cabinete de asistență psihopedagogică.

Obiectivele activității educative a dirigintelui se vor axa, în consecință pe:

- dezvoltarea personalitatii pe baza asimilării valorilor culturii nationale si universale;

- formarea profilului moral si civic, educatia pentru dezvoltarea societatii civile in Romania, educarea pentru respectarea drepturilor si libertatilor fundamentale ale omului;

- educatia intelectuala, urmarind prioritar formarea unor capacitati si atitudini intelectuale, asimilarea tehnicilor de munca intelectuala, dezvoltarea creativitatii;

- sprijinirea elaborarii proiectului personal si a modelului carierii;

- educatia estetica, educatia fizica, corporala, educatia igienico-sanitara, dimensiuni importante ale dezvoltarii armonioase.

Asimilarea unor concepte fundamentale din domeniul eticii, al democratiei, al pacii si cooperarii, a unor valori definitorii pentru spiritualitatea europeana intra fara indoiala in aria de preocupari a dirigintelui, responsabil de activitatea educativa la nivelul unei clase de elevi.

Ca exemplu, programa activitatii educative avea, la nivelul anului 2000, drept obiective generale:

-managementul grupului educat ;

- educația pentru sănatate ;

- educația pentru o societate democratică ;

- educația prin și pentru cultură ;

- educația pentru timpul liber ;

- educația pentru viata de familie, educatia pentru viața privată ;

-cunoașterea psihopedagogică, autocunoașterea în vederea dezvoltării carierei.

La acestea pot fi adaugate preocuparile ce sunt legate de educatia rutiera, educatia pentru protectia civila si educatia pentru protectia consumatorului.

Principiile declarate ale activității educative, in conformitate cu aceeasi programa:

- educația sa pregateasca copilul pentru a intelege complexitatea vietii sociale si economice ale timpului nostru si sa apere libertatea de discutie prin dezvoltarea spiritului stiintific;

- educația sa ajute copilul sa se adapteze exigentelor sociale, inlocuind disciplina intemeiata pe teama cu dezvoltarea initiativei personale ;

- să primeze formarea, dezvoltarea personalitatii copiilor si tinerilor prin prevenirea comportamentelor indezirabile si nu in ultimul rand combaterea acestora ;

- dezvoltarea motivației conduitei bazate pe valori umane general valabile, înscrise în Carta universală a drepturilor omului ;

- proiectul educativ trebuie conceput astfel încât să răspundă exigențelor intelectuale și afective ale unor copii cu temperamente variate, să le dea prilejul de a se exprima după caracteristicile lor personale ;

- procesul educativ să pregătească copilul pentru a putea prețui propria moștenire națională, pentru a recepta contribuțiile oricărei națiuni la civilizația modernă;

- înlocuirea învățământului de tip custodial cu cel de tip umanist, democratic, bazat pe colaborarea educator - educat și pe respectul față de cel educat ;

- exersarea comportamentului social și practicarea moralei în locul teoretizării valorilor ;

- imprimarea prioritară a unui caracter participativ - activ a activităților ce vizează integrarea valorilor ;

- acțiunile educative nu trebuie să egalizeze ci să individualizeze personalitățile;

- educația trebuie să asigure șanse egale de a pătrunde într-un cadru social dinamic, să favorizeze colaborarea dintre toți membrii colectivului școlar, înțelegerea valorii diversității caracterelor și a independenței de spirit ;

- acțiunile realizate trebuie să aibă la bază interdependența, interacțiunea între componentele educației ;

- amplificarea competenței morale și profesionale a educatorului;

-programarea și urmărirea progresivă a acțiunilor conform obiectivelor;

- principiul corelării factorilor educativi: școală, familie, biserică, instituții extrașcolare. (Programa activității educative, 1994-1996).

Încadrată în aria curriculara, « Consiliere și orientare », activitatea dirigintelui capătă noi dimensiuni și semnificații în ultimii ani, fiind axată pe:

- Autocunoaștere și dezvoltare personală ;
- Comunicare și abilități sociale ;
- Managementul informațiilor și al învățării ;
- Planificarea carierei ;
- Calitatea stilului de viață (cf. MEC și Consiliul Național pentru Curriculum, Programe școlare pentru Aria curriculară « Consiliere și orientare », cl. IX-XII ,2006).

Este oferta educațională adresată profesorilor diriginți și consilierilor școlari, o ofertă concordantă cu regândirea consilierii și orientării. Această ofertă este caracterizată de specialiști în următorii termeni :

- Continuitate;
- Accesibilitate graduală;
- Utilitate practică.

În activitatea sa cu elevii, dirigintele trebuie să-și valorifice creativitatea, să asigure continuitatea demersului educativ și convergența influențelor la nivelul unei clase, să-și aleagă temele, mijloacele, metodologia pe baza consultării în prealabil a elevilor și ținând seama de « paradigma interactivității », de « gestiunea eficientă a actelor interactive », să determine nivele minimale specifice ciclurilor de vârstă sub forma obiectivelor particulare.

În același timp, el trebuie să fie conștient că orice poate fi îmbunătățit, că există mereu posibilități de optimizare, de autodepășire.

Dirigintele trebuie să găsească mijloacele cele mai potrivite de a asigura succesul la învățătură al tuturor elevilor, urmărind dezvoltarea progresivă a fiecarui elev, succesele, insuccesele, cauzele acestora, dificultățile, intervenind oportun pentru asigurarea reușitei la învățătură.

Ora de orientare și consiliere, prevazută sau nu în planul-cadru, este doar una dintre multiplele posibilități ce stau la îndemâna dirigintelui pentru a-și realiza atribuțiile ce-i revin. Ea face parte dintr-un sistem, iar tematica pe care se

axează are în vedere obiectivele activității educative, a căror atingere se realizează printr-un ansamblu de acțiuni și forme de activitate specifice.

În ceea ce ne privește, considerăm drept importante în asigurarea eficienței activității educative a dirigintelui:

- respectul față de sine în scopul de a putea respecta pe altul ;

- toleranța activă, ca atitudine și capacitate de a înțelege diversitatea umana și a condițiilor;

- priceperea de a dialoga și a coopera, de a evita situațiile conflictuale și de a preveni conduite indezirabile în plan moral, mai ales.

Metodologia conține elemente și repere cum sunt : prezentarea unor modele (exemple) de comportament, situații și experiențe de viață, dezbaterea, discuția liberă pe marginea acestora, studiul de caz, jocul de rol, metoda proiectelor, autoanaliza etc.

La acestea pot fi adăugate : problematizarea și prezentarea unor situații dilematice, analiza de conținut a conduitei, exercițiul moral și de voință, metoda grupului de sensibilizare și a stagiului de responsabilitate, tehnici de influențare și persuasiune, discuția dirijată, tehnici de deblocare si/sau de stimulare a stărilor de voință.

Caietul dirigintelui, inclus în *portofoliul dirigintelui,* este utilizat de multă vreme în învățământul românesc, în scopul de a sintetiza datele necesare unei bune desfășurari a activității educative, pentru a sprijini procesul instruirii școlare și formarea unei personalități armonioase.

În mod obișnuit, un asemenea caiet dispune de o structură în trei părți:

a) informații cu caracter general ce servesc organizării – coordonării activității profesorului diriginte ;

b) proiectarea activității educative, a ansamblului de activități la nivelul clasei;

c) caracterizarea clasei și a elevilor.

Prima parte a caietului conține un tabel nominal cu elevii clasei, consiliul de administrare/coordonare a activității clasei (consiliu care, mai nou are o componentă mixtă : elevi, profesori, părinti, alți factori interesați de bunul mers al activității din școală), elevii cu rezultate școlare deosebite, elevi capabili de performanțe deosebite (premianți ai concursurilor școlare și ai olimpiadelor), evidența elevilor « cu probleme » (tulburări de comportament, rezultate școlare ce se situează sub pragul minimal admis, elevi cu handicap socio - economic și cultural etc.). Sunt precizați, în această primă parte a caietului, profesorii clasei, orarul și, uneori, rezultatele obținute la lucrările scrise sau media generală pe obiecte de învățământ.

Cea de-a doua parte a caietului cuprinde planul de perspectivă al activității educative, tematica orelor de orientare și consiliere, problemele concrete ale colaborării cu familia, proiectele educative integrate ideii de « parteneriat pentru educație » la nivel local (relații cu instituțiile culturale, cu Biserica, cu agenții economici, cu administrația locală etc.). În această a doua parte a caietului se specifică intențiile de coordonare a activităților de orientare a activității complexe, realizate în echipă, pentru orientarea școlară și profesională a elevilor.

În partea a treia a caietului poate fi gasită în mod obișnuit o caracterizare a clasei, ca grup socioeducațional cu particularități diferențiatoare, fișele personale ori de observare a activității fiecărui elev, fișele școlare, cu datele ținute la zi, permanent actualizate(Cristea, 1991).

Un interes aparte merită, credem noi, caracterizarea psihopedagogică a clasei de către diriginte.

O asemenea caracterizare ar trebui să ofere informații cu privire la dinamica grupului, gradul de coeziune al acestuia, stadiul evoluției, structuri de putere și influență, structuri relaționale, tradiții, perspective etc.

2.2. Respectarea și negocierea regulilor la nivelul clasei

Dirigintele instituie reguli la nivelul clasei, prin colaborare și consultarea elevilor, reguli care ar trebui să îndeplinească anumite condiții:

- să fie relevante (să evite extremele, să fie flexibile, compatibile și să presupună o ierarhie) ;
- să fie purtătoare de sens (ceea ce presupune transparență și negociere prealabilă);
- predominant pozitive ;
- bine dozate și adaptate situației/interacțiunii factorilor implicați ;
- accesibile elevilor, posibil de urmat ;
- pragmatice ;
- să nu provoace tensiuni(Maciuc, 2007).

În cazul nerespectării regulilor, profesorul diriginte va trebui să ia măsuri.

Recomandările specialiștilor:

- Nu recurgeți la amenințări, acționati pur și simplu!
- Nu folosiți sarcasmul, ridiculizarea elevilor !
- Păstrați-vă calmul !

- Nu prelungiți incidentul!
- Nu aplicați pedepse umilitoare!
- Nu recompensați elevii pentru un comportament inadecvat!
- Nu utilizați temele ca pedeapsă!
- Nu pedepsiți întreaga clasă pentru culpe individuale !
- Nu amenințați cu folosirea pedepsei corporale !
- Nu faceți publică nici abaterea unui elev, nici forma de sancționare a comportamentului inadecvat !

Gary Sturt stabilește o scală a pedepselor :

- Contactul din priviri;
- Semn cu mâna;
- Reamintirea regulii;
- Avertismentele (maximum trei);
- Sancțiuni determinate de comportamentul nepotrivit;
- Schimbarea locului ocupat în sala de clasă;
- Eliminarea de la lecție ;
- Scrisoare către părinți;
- Scrisoare către părinți întocmită de director ;
- Referat către director;
- Avertisment scris din partea directorului ;
- Eliminarea de la școală o zi ;
- Eliminarea de la școală două zile ;
- Eliminarea de la școală cinci zile;
- Eliminarea definitivă de la școală (apud E.Stan, 2004)

CARACTERISTICILE CLASELOR BINE CONDUSE:

- elevii știu la ce să se aștepte și știu ce să facă;
- elevii au conștiința faptului că progresează și trăiesc sentimentul că ceea ce fac este reușit ;
- elevii sunt continuu preocupați, angajați în activitățile instrucționale conduse de către profesori ;
- există puțin timp pierdut, confuzie sau dezorganizare;

- prevalează orientarea spre muncă, spre sarcină, dar într-o atmosferă relaxantă și placută (după Brophy și Good);
- elevii nu se simt expuși capriciilor unei persoane ori improvizațiilor ;
- elevii pot aprecia calitatea oportunităților de învățare și dezvoltare personala oferite de școală și de profesor(vezi și Maciuc, 2007,p.71).

Funcționarea optimă a clasei ca entitate va fi asigurată de:

- stimularea interesului pentru calitate ;
- specificarea a ceea ce se așteaptă atât de la elevi cât și de la profesori ;
- existența unor structuri manageriale care să includă participarea părinților și a reprezentanților comunității locale ;
- asigurarea resurselor pentru toate activitățile proiectate oficial de către școală și de către profesor ;
- încurajarea libertății de acțiune și protejarea acesteia ;
- stimularea și respectarea autonomiei decizionale ;
- managementul timpului școlar ;
- management curricular ;
- conștiința propriei identități prin identificarea scopurilor ;
- asigurarea oportunităților pentru dezvoltare profesională continuă.

2.3. Un program de formare a diriginților consilieri. Teme și condiții

Consilierea presupune o relație interpersonală specială, dezvoltată mai ales pe fondul unei intervenții necesare în situații de criză, dificultate, impas, dar și cu scopuri preventive. Relația are drept repere:

- definirea corectă a problemei în cauză;
- stabilirea oportunității intervenției;
- alegerea și adecvarea la persoană și la situație a demersurilor de soluționare;
- identificarea persoanelor ce pot fi solicitate în scopul rezolvării situației.

Consilierea și orientarea sprijină procesul de autocunoaștere, al identificării și soluționării problemelor/conflictelor, apropie lumea școlii sau a formării profesionale de lumea muncii, potențează adaptarea la dinamica socială și

economică, contribuie la conturarea unei imagini de sine realiste și sprijină autoacceptarea persoanei. Poate elimina în bună măsură cauzele care produc indecizii, dezechilibre emoționale, ori presiuni asociate încercării de a evita statutul de șomer. Presupune educația alegerii și educația antreprenorială, educația pentru a face față schimbării, oferă informații utile și credibile legate de sine și de piața muncii și dezvoltă calități durabile cum sunt cele creative, flexibilitatea și originaliatea în afirmarea profesională.

Pornim de la ideea încadrării consilierii în sfera științelor psihopedagogice. De aici rezultă câteva dimensiuni/cadre ale consilierii:

- Acordam o atenție specială implicării profesorilor și mai ales diriginților consilieri în formarea unor atitudini și abilități metacognitive, autonomiei și (auto)educației minții, construcției propriei învățări*

*(pe bază de autoevaluare/autoreglare, autoconducere, adaptare la sine, la propriul stil cognitiv și/sau de invatare, intuirea și evitarea greșelilor posibile în cazul rezolvarii unei probleme, adaptarea/ajustarea așteptărilor și programarea strategiilor de învingere a obstacolelor intuite, anticiparea performanțelor, (re)definirea propriilor standarde, introspecție, autoreflecție, căutarea sensului propriei experiențe de cunoaștere acumulate).

- Privim activitatea de consiliere ca o activitate de învățare, având scopul de a-l determina pe profesor, elev sau pe părintele său să se ajute singur, pe baza adaptării la sine, la ceea ce este fiecare cu adevarat, și la realitatea/mediul extern. Adaptarea la sine presupune cunoaștere și înțelegere, (auto)acceptare în vederea rezolvării problemelor, (auto)schimbării cu sens pozitiv, pe un fond de gândire pozitivă și securitate afectivă.
- Nu confundăm consilierea cu psihoterapia, ci privim consilierea scolara, realizată fie de consilierul scolar(specialist psihosociopedagog) fie, în absența acestuia, de către diriginte, ca fiind un proces de dezvoltare a celui consiliat și de evitare a crizei, a depășirii granițelor normalului. Consilierul va ajuta subiectul să-și mobilizeze toate resursele pentru depășirea dificultatilor emotionale, a problemelor afective, sociorelationale ori a dificultăților temporare de învățare, cu diverse cauze.
- Nu credem că există soluții prefabricate în cazuri concrete și nu ne propunem programe de "remediere" specializate, pentru că acestea nu

pot fi inițiate decât de către psihoterapeut, cum se întâmplă în situații de deviații comportamentale grave ori dificultăți de învățare serioase.

- Credem in nevoia de a colabora permanent și efectiv cu familia și comunitatea.
- Considerăm că și părintele are nevoie de consiliere, așa cum de consiliere are nevoie și profesorul pentru ca fiecare să poată răspunde activ solicitărilor și schimbărilor sociale și profesionale.

OBIECTIVELE PREGĂTIRII PENTRU ACTIVITATEA DE CONSILIERE ȘI ORIENTARE(ÎN CONTEXTUL FORMĂRII INIȚIALE A PROFESORILOR/VIITORI DIRIGINȚI) POT FI DEFINITE DUPĂ CUM URMEAZĂ:
- cunoașterea fundamentelor teoretice ale consilierii și orientării în școală (modele, teorii, principii);
-însușirea unor elemente ale limbajului de specialitate, a perspectivelor de abordare și a strategiilor specifice domeniului;
-aplicarea în situații concrete a conceptelor și teoriilor consilierii, a metodologiei cunoașterii personalității, a rezolvarii problemelor și conflictelor, a medierii și negocierii în situații de criză etc.
- formarea unor atitudini implicate în: a)consilierea parintilor; b)consilierea elevilor; c)consilierea profesorilor-colegi.

Competențe vizate:

Competența psihopedagogică(factori necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului)**:**

* capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui "caz";
* capacitatea de comunicare eficace, adaptată la partener și la diverse situații;
* capacitatea de accesibilizare a informației, de ascultare activă și influențare;
* capacitatea de înțelegere a elevilor, de acces la lumea lor launtrică, de solidarizare;
* creativitate în munca educativă;
* capacitate empatică;
* toleranța la ambiguitate;
* atitudine stimulantă, energică, plină de fantezie;
* minimum de tact pedagogic;
* spirit metodic și clarviziune în activitate ;
* echilibru între spiritul critic și tolerant.

Competența metodologică:- capacitatea de organizare și coordonare a influențelor și/sau variabilelor contextuale în situații de instruire;

- capacitatea de gestionare/monitorizare a crizelor si conflictelor, de rezolvare a lor;
- capacitatea de a negocia programe personalizate de depășire a obstacolelor și dificultăților, metode, soluții etc.
- capacitatea de a anima grupul și de a se adapta la diverse situații, la caracteristici de vârstă și/sau individuale ale persoanelor(părinți, profesori etc.).

Competenta managerială(gestionarea situațiilor școlare specifice):

- capacitatea de influențare a clasei, în general, și a fiecărui elev, în particular;
- abilități de planificare și proiectare;
- forța și oportunitatea decizională;
- capacitatea de a organiza și coordona activitatea clasei;
- administrarea corectă a recompensei și pedepsei;
- suportabilitate în condiții de stres.

Competenta psihosocială, interacționala și de relație(optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă):

- capacitatea de a stabili fără dificultate relații adecvate cu elevii;
- adaptarea la roluri diverse;
- capacitatea de comunicare lejeră și eficientă, atât cu grupul, cât și cu indivizii, separat;
- abilități de utilizare și drămuire adecvată a forței și autorității(cazul ideal, varierea raportului libertate-autoritate în funcție de obiectivele fundamentale);
- disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale;
- entuziasm, înțelegere și prietenie.

Competența evaluativă, de valorizare

- capacitatea de a valoriza maximal potențialul celui educat;
- capacitatea de a asigura calitatea și obiectivitatea actului evaluativ(deontologia evaluării);
- capacitatea de apreciere stimulativă și de expertiză (evaluare de sistem și de proces);
- capacitatea de a defini și utiliza standarde, criterii, indicatori, descriptori de performanță;
- capacitatea de a combina și (re)construi tipuri, forme, metode diverse de evaluare;

- capacitatea de a utiliza rezultatele evaluării în beneficiul persoanei și de a declanșa (auto)evaluarea.

Atitudini, valori
- formarea unui set de valori si atitudini, convingeri în raport cu activitatea de consiliere psihopedagogică, dezvoltarea și valorificarea creativității;
- atitudini participative, înțelegerea rolului de consilier/ghid/mediator al educatorului, a dimensiunilor sociale și a aspectelor instituționale actuale ale activității de consiliere și orientare.

Caracteristici psihice și de personalitate solicitate cadrului didactic consilier și orientator/îndrumător al elevului:

- acuitate senzorială auditivă și vizuală normale;
- comunicare verbală normală, fluentă și expresivă;
- atenție concentrată, distributivă și mobilă;
- memorie bună : operativă, de durată, vizuală, auditivă;
- gândire analitică, sintetică, concretă, abstractă, sistematică, rezolutivă, creativă;
- inteligența generală bună, peste medie;
- motivație pedagogică ridicată, interes pentru activitatea didactică;
- echilibru afectiv, iubire pedagogică (îmbinarea optimă a toleranței cu exigența pedagogică), blândețe, bunătate, voioșie, entuziasm, pasiune educativă;
- sociabilitate, conștiinciozitate, simțul datoriei, caracter deschis și ferm, înțelegător, conlucrant, încrezător, independent(după R.Craciunescu, 2000).

Atitudinile profesorului, diriginte consilier: a) demnitatea, nevoia de autodepașire, modestia dar și încrederea în sine (atitudini față de sine); b)conștiinciozitatea, inițiativa, responsabilitatea etc.(atitudini față de muncă); c)umanismul, sinceritatea, încrederea în oameni, cinstea(atitudini față de societate, față de ceilalți). Principalele trăsături voluntare de caracter sunt perseverența, consecvența, independența, fermitatea.

Acestora li se adaugă confidențialitatea, capacitatea de a-i percepe pe ceilalți ca fiind capabili să-și rezolve problemele și să-și coordoneze viața, capacitatea de a se identifica cu persoanele, nu cu lucrurile, respectarea autonomiei, a independenței și a nevoii celorlalți de a-și păstra individualitatea, aptitudinea de a comunica verbal ceea ce simt în legătură cu sine sau cu alții, respingerea pre-judecăților, a pre-concepțiilor în legătură cu altul etc.(după Hatcher, 1978).

Abilitățile de bază ale consilierului:

DEPRINDERI FUNDAMENTALE DE ASISTARE SAU ASCULTARE:

- comportamentul de asistare sau deprinderea de a-l asculta pe elev;
- deprinderea de a utiliza întrebările sau invitația deschisă de a vorbi;
- încurajarea minimală;
- parafrazarea;
- reflectarea sentimentelor;
- sumarizarea sau integrarea comportamentelor, gândurilor și sentimentelor;
- abilitatea de structurare a ședinței de consiliere în cinci stadii.

DEPRINDERILE FUNDAMENTALE DE INFLUENȚARE

- focalizarea relatării elevului, părintelui, profesorului;
- confruntarea;
- directivarea sau impunerea propriilor idei;
- feed-back-ul din partea consilierului;
- destăinuirea;
- interpretarea sau reformularea*(dupăTomșa, 2002, p.199-217)*

Dintr-o perspectivă strict școlară trebuie precizat că domeniul de acțiune "Consiliere și orientare" are ca obiective sprijinirea/asistarea elevilor(dar și a profesorilor și părintilor elevilor) în sensul:

- autocunoașterii, autoevaluării (propriului potențial de dezvoltare, dar și de violență, conflict, agresivitate, pentru a se putea controla, imaginii de sine și imaginii în ochii celorlalți, stilului cognitiv, creativității, proiectului personal de viață, intereselor, motivelor, aspirațiilor etc.);
- îndeplinirii rolurilor sociale (rolul de elev/student, rol profesional, părinte, cetățean, angajat);
- Integrării sociale și profesionale, planificării carierei(rute școlare și profesionale, modalității de căutare a unui loc de muncă, definirea așteptărilor față de un candidat la ocuparea unei anumite poziții/funcții/ocupații etc.);
- Responsabilizării, implicării, deciziei și acțiunii;
- Comunicării în sensul cel mai larg.

Formă particulară de interacțiune și influențare, centrată pe schimbarea evolutivă a subiectului, consilierea se bazează în principal pe metode persuasive, pe sugerarea unor modele comportamentale sau de acțiune în situații care impun decizii importante pentru viața și viitorul celui consiliat. Presupune, din partea celui care consiliază, o pregătire adecvată, în domeniul psihologiei, pedagogiei ori sociologiei, autoritate și prestigiu real. Nu se poate realiza înafara unui cadru de intervenție care respectă drepturile omului, libertatea de alegere a celui consiliat, respectul autonomiei și identității personale.

In ceea ce ne privește, luăm drept punct de plecare următoarea definiție a consilierii, definiție elaborată de The British Association for Counselling:

"Consilierea este utilizarea pricepută și principială a relației interpersonale pentru a facilita auto-cunoașterea, acceptarea emoțională și maturizarea, dezvoltarea optimă a resurselor personale. Scopul general este acela de a furniza ocazia de a lucra în direcția unei vieți mai satisfacatoare și pline de resurse. Relațiile de consiliere variază în functie de cerere, dar pot fi centrate pe aspecte ale dezvoltării, pe formularea si rezolvarea unor probleme specifice, luarea de decizii, controlul stărilor de criză, dezvoltarea unui **insight** personal, pe lucrul asupra trăirilor afective sau a conflictelor interne, ori pe îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți"(B.A.C., 1989).

Fazele consilierii pot fi descrise astfel:

- Clasificarea, identificarea problemei, introducerea ei într-o "categorie". În această primă fază se inițiază o relație bazată pe încredere, asigurarea confidențialității, ascultarea activă, precizarea unor indicatori temporali(momentul intervenție, "timpul ales", durata probabilă), alegerea codului potrivit, a limbajului ce urmează a fi utilizat;
- Definirea/descrierea situației păstrând perspectiva întregului-diagnosticarea nevoilor(educaționale specifice, de dezvoltare a capacității de a face față schimbării, de a înfrunta situația, depășind stresul, insatisfacția, revolta);
- Intervenția propriu-zisă, fără note autoritare, fără impunere, cu durata condiționată de caracteristicile particulare ale situației; metodele persuasive, sugestia joaca un rol decisiv, iar atmosfera trebuie să fie lipsită de tensiuni, de agresivitate;

- Finalizarea, rezolvarea problemei, a crizei ori dificultății/conflictului, cu reluarea unei relații și unor interacțiuni normale și, desigur, schițarea unor perspective.

Credem că un liceu fără specialist consilier, psiholog, pedagog ori sociolog, este o instituție care nu poate funcționa la parametrii optimi. Și aceasta deoarece prevenirea dificultăților adolescenților și mai ales orientarea lor adecvată pentru a lua decizii de viitor cât mai aproape de propriile resurse reprezintă probleme reale, în bună măsură specifice acestei vârste, fără a putea fi considerate însă patologice. Construcția identității personale și sociale, tranziția de la dependență la responsabilitate, condiționările impuse de o societate complexă, interacțiunile posibile cu factori de risc la nivel ambiental (violență, sărăcie, consum de droguri în mediul apropiat, șomajul părintilor, criza valorilor și criza de autoritate ori de credibilitate a instituțiilor civile etc.) sunt procese în care intervenția consilierului, în speță a dirigintelui consilier, ar putea fi decisivă în sens pozitiv, în prevenire mai ales.

În literatura de specialitate găsim patru abordari operative ale prevenirii:

- prevenirea ca activare a unor procese de comunicare;
- prevenirea ca o creare de procese educative;
- prevenirea ca promovare a unor procese de animație;
- "prevenirea ca focalizare cu scop precis a intervențiilor orientată spre subiecți sau grupuri cu un anumit grad de risc"(după Maurizio, 1994, citat de Maria Luisa Pombeni în B.Zani,2003)

Din multitudinea situațiilor care generează nevoia de consiliere ne vom referi în continuare, foarte pe scurt, la problema violenței. Mai precis, este vorba de *Violența în sistemul de învățământ și în familie. Prevenire, combatere, colaborări necesare(Educația îndreptată împotriva violenței. Problemele consilierii în școală și în familie).*

Cauze:

- supraîncărcarea programelor, agresiunea informațională care conduc la "ruptura" între instrucție și educație (90% instrucție, 10% educație);

- regim deficitar de activitate intelectuală, lipsa de igienă a muncii intelectuale, situație care provoacă stres intelectual și emoțional;
- lipsa preocupărilor vizând individualizarea instruirii, diferențierea acesteia;
- mărirea efectivelor de elevi și proasta gestionare a timpului școlar și/sau extrașcolar;
- desființarea pripită a unor școli speciale;
- evaluare frontală, nediferențiată și maximal standardizată;
- supraîncărcarea copiilor de către părinți, cu numeroase activități de pregătire extrașcolară, meditații, ore de pian, coregrafie etc., ajungându-se la "debranșări", surmenaj, nevroze, apatie, stări depresive;
- prejudecățile și mentalitatea unor profesori, lipsa de competență, atitudini necorespunzătoare față de elevii superior dotați.
- lipsa dialogului și în general a comunicării;
- liberalism pedagogic excesiv sau autoritate în exces, rigiditate în raporturile cu elevii/copii, din partea profesorilor și/sau a părinților.

Soluția: parteneriatul liber consimțit, respect reciproc, dialog și cooperare.

Forme de manifestare a violenței:
- rezistență și revoltă față de școală/părinți, în forme pasive: indolență, mutism, refuzul participării, absenteism, abandon scolar și forme directe de violență: amenințări verbale, insulte, jigniri, bătăi și chiar lovirea unor cadre didactice/părinți, tulburarea liniștii și a ordinii, deteriorarea bunurilor, boicotarea activitatilor, amenintari "cu bomba", obraznicie, manifestarea explicita a lipsei de respect, neliniste"transmisibila", parasirea ostentativa a orelor, greve școlare, mitinguri, reclamații, atitudine sfidătoare și aroganță, bătăi intre "găști", contestări neargumentate, fumat, consum de alcool și droguri, joc de cărți în clasă, expresii verbale cu încarcătură agresivă, înjurături, furtul din școala ori în familie, vagabondaj etc.

Considerăm că implicarea viitorilor profesori în rezolvarea unor situații cu potențial conflictual la nivelul școlii, familiei, precum și colaborarea cu diferite instituții ale statului ori cu membri ai comunității ar trebui să se realizeze atât in situații simulate (joc de rol, dezbatere, studiu de caz filmat ori înregistrat) cât și în mod direct.

Colaborarea cu părinții, formarea competențelor și a atitudinilor parentale:

- vizite;
- discuții individuale;
- consultații psihopedagogice periodice;
- îndrumarea către Centrele de consiliere pentru copil si familie(acolo unde acestea există);
- legătura cu Biserica pentru asistența familiilor cu probleme;
- serbari pentru parinti;
- vizionarea în comun a unor spectacole;
- Universitatea părintilor;
- lectii deschise;
- conferințe, lectorate;
- proiecte comune, sponsorizarea unor copii nevoiasi dar cu posibilități și talente peste medie;
- etc.

Cele cinci stadii ale ședinței de consiliere în "caz de manifestare a violenței" :

- stabilirea relației de consiliere și structurarea ședinței (adoptarea unui comportament de asistare, atmosfera de încredere, precizarea scopurilor și proceselor care urmează, "permiteți-mi să vă comunic ceea ce urmează: o discuție despre violență, cauzele acesteia și despre soluțiile de remediere...);
- obținerea de informații, definirea problemei, identificarea părților pozitive ale părintelui/elevului/clientului("cu ce va pot ajuta-orientare *helping*, care credeti că sunt punctele dv."tari");
- determinarea rezultatelor dorite, stabilirea scopurilor"clientului"("ce anume credeti ca veti putea obtine......" ;
- explicarea alternativelor si gasirea solutiilor(care sunt posibilitatile de a obtine ceea ce dorim si ce avem de gand sa facem in legatura cu aceasta);
- generalizarea și transferul învățării(aveți de gând să faceți ceva în legatură cu această problemă?, "important este să sesizăm că s-a produs o schimbare în conduita dv. în raport cu situația care v-a determinat să solicitați consiliere").

Consilierea, apreciază Elena Macavei "este un act de intercomunicare ce parcurge, în funcție de situație, câteva trasee:

- evaluarea dorințelor, capacităților și posibilităților de realizare(ce vrea, ce poate și ce șanse reale sunt de reușită);
- identificarea gradului de concordanță/discordanță dintre ideal, aspirații, capacități și posibilități de realizare;
- echilibrarea balanței dintre aspirații și capacități pe de o parte și șanse de realizare pe de altă parte;
- pregătirea clientului pentru a face față cerințelor impuse pe piața muncii;
- ajutarea clientului pentru a trăi satisfacția muncii.(Macavei: 325).

Consilierea este implicată și în rezolvarea conflictelor de opinii, de interese, de autoritate, de putere etc., conflicte ce apar adesea în mediile organizaționale școlare. Sesizarea oportună a situațiilor potențial conflictuale ori deja manifeste, dar mai ales prevenirea și soluționarea acestora solicită din partea consilierului discernământ, echilibru, flexibilitate, inteligență etc. Compromisul, consensul, medierea ori negocierea asistată, promovarea unui obiectiv comun pentru a se permite rezolvarea conflictului prin integrare sunt doar câteva dintre căile de soluționare ce pot fi abordate de consilier ori de dirigintele consilier.

Atitudinile consilierului

- Acceptarea necondiționată;
- Empatia;
- Congruența.

Literatura de specialitate definește:

- Consilierea centrată pe persoană (Carl Rogers);
- Elemente de consiliere Gestaltistă (Fritz Perls);
- Paradigma cognitiv-comportamentală;
- Elemente de consiliere integrativă. Rolul metaforei și jocului în consiliere;
- Modele multimodale în consiliere;
- Modelul HELPING (Keat (1990);

  Modelul BASIC-ID (Lazarus).

  Acestea sunt considerate paradigme si tehnici de consiliere verificate de-a lungul anilor de practica consilierii.

În condițiile de astăzi se pune un accent semnificativ de mare pe:

- *Consilierea pentru dezvoltarea personală;*
- *Cunoașterea de sine și imaginea de sine;*
- *Metode de autocunoaștere;*
- *Metode de intercunoaștere;*
- *Metode de dezvoltare a stimei de sine;*
- *Tipurile de abuz.*

Importanță prezintă mai ales:

Consilierea problemelor de comunicare

- Modalități de ameliorare a comunicării;
- Exprimarea emoțională;
- Conflictul și managementul conflictelor;
- Consilierea comportamentului suicidar la copii și adulți.

Evident, temele consilierii sunt mult mai numeroase. Iată de ce, în rândurile care urmează încercăm o trecere în revistă a problematicii consilierii, în cadrele oferite de un proiect de programă de formare pentru cariera didactica. Proiectul a fost elaborat atât pe baza unei activitati directe cu elevii de liceu timp de mai bine de 12 ani cât și pe baza consultării literaturii de specialitate ori a chestionării unor colegi și profesori, diriginți consilieri aflați în stagiu de perfecționare.

TEME PENTRU UN PROGRAM DE FORMARE A DIRIGINȚILOR CONSILIERI

TEME

1. Roluri sociale, cariera și dinamica lumii/pieței muncii

-Educație, profesii, profesionalizare;

-Profesiune și vocație. Formare inițială și formare continuă;

-Elemente de psihopedagogia vârstelor. Considerații cu privire la condițiile devenirii general umane și la determinantele diferențelor dintre oameni.

2. Educatie și orientare. Consilierea carierei, consiliere și orientare școlară și profesională, consiliere psihopedagogică

-Privire istorică(de la consiliere și orientare școlară și profesională la consilierea carierei);

-Caracteristici, conținuturi;
-Factori, surse;
-Școala, factor decisiv în consiliere și orientare;
-Aria curriculară "Consiliere și orientare";
-Psihopedagogul școlar și igiena psihic în colectivitățile școlare;
-Sistemul de asistență psihopedagogică diferențiată și de orientare școlară.

3. Teorii, modele, metodologie în consiliere și orientare

-Modele de consiliere.Principiile generale ale consilierii carierei;
-Teorii ale alegerii profesionale (teorii nepsihologice, teorii psihologice, teorii generale);
-Concepții teoretico-metodologice asupra orientării
-Conținutul orientării: componente sistemice. Câmpuri curriculare;
-Autocunoașterea și stima de sine. Autoevaluarea pozitivă-obiectiv afectiv-volitiv; elemente de metodologie în mediul școlar;
-Educația alegerii;
-Comunicarea eficace și educația pentru comunicare;
-Educația antreprenorială, economică și pentru protecția mediului înconjurător;
-Rezolvarea conflictelor, negocierea și medierea (definire și aspecte metodologice);
-Metode de consiliere individuală și de grup. Metode verbale și grafico-simbolice;
-Factori implicați în consiliere. Parteneriate și intervenții mediate.

4. Probleme ale consilierii și orientării în școală. Consilierea elevilor, consilierea părinţilor, consilierea profesorilor

- Cum să facem față diversității: privire generală asupra educației/instruirii diferențiate. Ameliorarea rezultatelor școlare ș înlăturarea eșecului școlar;
- Preadolescența, adolescența: factori de risc;
- Asistența psihopedagogică și proiectarea activităților de diferențiere a instruirii;

-Consilierea psihopedagogică și medierea învățării. Problematica dificultăților de învățare din perspectiva elevilor, a părinților și a profesorilor;
-Copii cu nevoi și capacități speciale, copii în situație de risc și consilierea lor;

-Programe curriculare pentru elevii capabili de performanțe superioare. Curriculum diferențiat și personalizat;

-Prevenirea și combaterea devierilor de comportament. Consilierea profesorilor și a părinților;

- Violența în sistemul de învățământ și în familie-prevenire, combatere, colaborări necesare;

-Colaborarea profesor-psiholog/consilier școlar. Intervenții mediate;

-Formarea pentru cariera didactică. Competențe implicate în utilizarea strategiilor de diferențiere și individualizare a instruirii.

5. Consilierul, competențe și atribuții. Evaluarea activității de consiliere și orientare

-Ascultarea activă, asistarea;

-Deprinderile de influențare;

-Consilierul psihopedagog: profilul de formare și metodologia evaluarii;

-Organizarea și sarcinile asistenței psihopedagogice specializate.

6.Dirigintele, consilier și partener în consiliere și orientare. Elemente de metodologia activității educative în școală

- Rolul dirigintelui în definirea aspirațiilor și a idealului profesional la elevi;

- Identificarea aptitudinilor și a intereselor, motivelor;

- Formarea atitudinilor profesionale la elevi;

- Formarea culturii profesionale, dezvoltarea capacităților de muncă și de (auto)control al carierei;

- Educatia pentru cetățenie democratică; socializarea complementară a elevilor și a profesorilor;

- Colaborarea cu familia și alți factori interesați în obținerea succesului școlar al elevului și în integrarea socio-profesională optimă.

7. Educația pentru carieră și educația socio-profesională. Aspecte practice, tehnici, instrumente

Curriculum vitae;
Scrisoarea de recomandare;
Scrisoarea de prezentare;
Interviul.

Forme și modalități de organizare a activității: *cursuri, seminarii, proiecte(Competența de comunicare, Instruirea diferențiată, Problemele adolescenței, Dirigintele si sănătatea mentală și emotională a elevilor, Educația civica, Educația pentru cetățenie activă, Formarea deprinderilor metacognitive, Moduri de lectură și tehnici de învățare, Educația minții și construcția cunoașterii, Strategii metacognitive, Instruire metacognitivă, Self-managementul învățării, Curriculum diferențiat și personalizat, Consilierea părinților cu probleme, "dificili", Prevenirea și soluționarea conflictelor, Colaborarea profesor-psiholog scolar, Managementul timpului etc.), activități practice(de cunoastere si autocunoastere a personalitatii, de stimulare a creativității, ore educative, de consiliere și orientare, consultații-simulare/joc de rol, vizite și excursii de informare etc.)(vezi Maciuc, 2004).*

O bogată literatură de specialitate oferă exemple și sugestii de activități pentru asigurarea sănătății mentale și emoționale:

- Prezentarea propriei persoane și/sau a unei alte persoane;
- Jurnalul cu dublă sau triplă intrare;
- Blazonul;
- Galeria personajelor: desenarea propriei persoane, dar și a prietenilor, membrilor familiei, spațiului preferat;
- Scrisoare către sine în viitor sau către colegi/părinți, "Ce aștept de la ei, ce cred că așteaptă ei de la mine" etc.;
- Comentarea unor fotografii, afișe, imagini (exprimarea stărilor emoționale);
- Jocul de rol (relatarea în scris a unei greșeli/fapte, amestecarea "biletelor", citirea prin tragere la sorți, fără cunoașterea numelui celui în cauză, întrebări de tipul: Ce ai simțit când s-a citit despre tine și "povestea" ta? Ce ai simțit când ai auzit ce a făcut colegul tau? ETC.

Activitațile care sunt recomandate la vârste mai mari :

Analiza SOWT : Care sunt punctele mele tari?, Care sunt punctele mele slabe? Oportunitățile, avantajele? Dar amenințările?;

- Harta vieții (Sănătate, Valori, Relații, Activitate);
- Cutia mea cu valori (Seiful meu);
- Plicul cu fapte bune;
- Diagrama relațiilor sau Harta ECO;

- Vocile pe care le "aud" sau cine mă influențează (tata, mama, fratele, prietenul etc.);
- Soarele (reprezentarea sub forma de "soare" a valorilor proprii și/sau diagrama valorilor).
- Ceasul (reprezentarea cu diferite culori a segmentelor unei zile de lucru);
- Portofoliul, mapa, raportul de (auto)prezentare;
- Valiza sau rucsacul cu calitati;
- "Graficul" vieții mele (cele mai bune/cele mai "rele" momente/etape din viață etc.);
- Proiectul personal;
- Autocaracterizarea;
- Studiul de caz;
- Discuția de grup.

Finalizare: colocviu, portofoliu

În școală, acțiunile se proiectează în sistem și sunt adaptate specificității fiecărei situații. Obiectivele de referință pot fi:

- elaborarea unor programe educative;
- diversificarea ofertei de educație în cazuri concrete;
- realizarea autonomiei și afirmarea propriei identități;
- promovarea vieții asociative și a celei comunitare, bazate pe solidarizare și civilitate;
- educația interculturală etc.

Consilierul/DIRIGINTELE CONSILIER îl poate ajuta pe cel consiliat să-și înțeleagă mai bine problemele, să-și interpreteze și să-și infrunte propriile rezistente la schimbarea în bine a situației și vieții sale, să conștientizeze natura unor conflicte și să încerce să le facă față, să caute perspective noi de abordare a propriilor dificultăți și limite, să re-semnifice și să re-formuleze soluții. Important este să poata fi declanșate procese de re-gândire și căutare de sensuri noi în propria experiență, pentru a configura astfel cadre de referință în măsură să sprijine evoluția ulterioară pozitivă și căutarea unui "loc" mai bun din care să-și privească problemele, atunci când ele apar,

generând insecuritate și dezechilibre. Dirigintele consilier asigură asistența specializată a proceselor de formare morală, formarea sentimentelor, convingerilor, atitudinilor morale.

Principiile care-l ghidează pe consilier în munca sa sunt în principal:

- situarea pe o poziție realistă și constructivă, combinată cu nondirectivitatea;
- valorizarea pozitivă a resurselor;
- respectarea independenței și libertății individuale, a personalității fiecăruia;
- surprinderea dinamicii dezvoltării pentru a asigura pertinența predicțiilor;
- principiul egalității șanselor de realizare.

Activitatea dirigintelui consilier se centrează pe dezvoltarea și armonizarea personalității, pe punerea în valoare a reurselor și aspectelor pozitive ale activității celui consiliat, pe percepția de sine și capacitatea de autoevaluare pentru a putea progresa.

« ȘCOALA DIRIGINȚILOR/CONSILIERILOR ȘCOLARI »

Conform reglementărilor în vigoare dirigintele are următoarele atribuții:

(1) organizează și coordonează:

a) activitatea colectivului de elevi;

b) activitatea consiliului clasei;

c) ședințele cu părinții, semestrial și ori de câte ori este cazul;

d) actiuni de orientare scolară si profesională pentru elevii clasei;

e) activităti educative si de consiliere;

f) activităti extracurriculare, în scoală si în afara acesteia;

(2) monitorizează:

a) situatia la învătătură a elevilor;

b) frecvența elevilor;

c) participarea si rezultatele elevilor la concursurile si competitiile scolare;

d) comportamentul elevilor în timpul activitătilor scolare si extrascolare;

e) participarea elevilor la programe si proiecte, precum si implicarea acestora în activităti de voluntariat;

f) nivelul de satisfactie a elevilor si a părintilor acestora în legătură cu calitatea actului instructiv educativ;

(3) colaborează:

a) cu profesorii clasei si coordonatorul pentru proiecte si programe educative scolare si extrascolare, pentru informare privind activitatea elevilor, pentru solutionarea unor situatii specifice activitătilor scolare si pentru toate aspectele care vizează procesul instructiv-educativ, care-i implică pe elevi;

b) cu consilierul scolar, în activităti de consiliere si orientare a elevilor clasei;

c) cu conducerea scolii, pentru organizarea unor activităti ale colectivului de elevi, pentru initierea unor proiecte educationale cu elevii, pentru rezolvarea unor probleme administrative referitoare la întretinerea si dotarea sălii de clasă, inclusiv în scopul păstrării bazei materiale,pentru solutionarea unor probleme/situatii deosebite, apărute în legătură cu colectivul de elevi;

d) cu părinții și comitetul de părinți al clasei pentru toate aspectele care vizează activitatea elevilor si evenimentele importante în care acestia sunt implicati si cu alti parteneri implicati în activitatea educativă scolară si extrascolară;

e) cu compartimentul secretariat, pentru întocmirea documentelor scolare si a actelor de studii ale elevilor clasei;

f) cu persoana desemnată de conducerea unitătii de învătămnt pentru gestionarea bazei de date, în vederea completării si actualizării datelor referitoare la elevii clasei;

(4) informează:

a) elevii si părintii acestora despre prevederile Regulamentului de organizare si functionare a unitătilor de învătămnt preuniversitar si ale regulamentului intern al scolii;

b) elevii si părinții acestora cu privire la reglementările referitoare la examene/testări nationale si cu privire la alte documente care reglementează activitatea si parcursul scolar al elevilor;

c) părinții despre situația școlară, despre comportamentul elevilor, despre frecvența acestora la ore. Informarea se realizează în cadrul întâlnirilor cu părinții, în ora destinată acestui scop, la sfârșitul fiecărui semestru și an școlar, precum și ori de câte ori este nevoie;

d) familiile elevilor, în scris, în legătură cu situațiile de corigență, sancționările disciplinare, neîncheierea situației școlare sau repetenție(vezi *Anexa 1 la Ordinul M.E.C.I. nr. 5132/10.09.2009 privind activitățile specifice funcției de diriginte*).

PORTOFOLIUL DIRIGINTELUI
- sugestii-

Partea I: Date personale
Structura anului şcolar
Încadrarea (clase, nr. de ore)
Orarul
Fişa postului
Calendarul activităţilor pe anul în curs
Curriculum vitae

Partea II-a.: Activitatea la catedră
Programa şcolară;
Microprogramele pentru opţionalele propuse;
Planificarea materiei (planificarea anuală şi pe unităţi de învăţare);
Proiecte didactice;
Teste de evaluare (teste predictive, rezultatele acestora şi observaţiile/concluziile ce se impun, testele sumative pentru fiecare unitate de învăţare sau testele date la sfîrşit de semestru sau an şcolar);
Evaluarea alternativă (titlurile proiectelor, referatelor, eseurilor şi portofoliilor întocmite de elevi);
Fişe de lucru (pe clase, pe nivel de performanţe vizat);
Catalogul profesorului;
Programa de pregătire pentru recuperarea cunoştinţelor;
Lista materialului didactic existent;

Fișe cu asistențe la ore;
Partea III-a: Performanţe
Calendarul olimpiadelor şcolare;
Descriptori de performanţă ;
Subiecte propuse ;
Tabel nominal cu elevii selecţionaţi şi pregătiţi pentru aceste concursuri;
Planificarea pregătirii suplimentare şi prezenţa la pregătiri;
Rezultatele obţinute la diferite faze;
Partea IV-a: Proiecte personale
Cuprinde lista cu proiecte sau chiar proiectele pe care ni le-am propus pe o anumită perioadă;
Partea V-a: Perfecţionare
Evidenţa clară a activităţilor de perfecţionare organizate la nivelul unitaţii de învăţămînt (catedra, consilii profesorale, diplome, certificate);
Partea VI-a: Materiale
Scrisori metodice, regulamente, publicaţii, adrese, etc.
Partea VII-a: Activitatea ca diriginte
Caietul dirigintelui;
Fişe personale ale elevilor;
Comitetul de părinţi pe clasă;
Reprezentanţii Consiliului elevilor;
Planificările activităţilor curriculare şi extracurriculare;
Tabel cu elevii problemă;
Graficul şi tematica consiliului clasei;
Graficul şi tematica şedinţelor cu părinţii. Sursa : **Teacher's corner(2**), *Caietul dirigintelui*

EXTRAS DIN DOCUMENTELE CURRICULARE

Pe parcursul clasei a IX-a se recomandă utilizarea următoarelor metode și tehnici pentru dezvoltarea celor cinci module tematice:

Autocunoaștere și dezvoltare personală:

- Brainstorming, discuții în grup despre factorii care influențează stima de sine și strategiile de dezvoltare a acesteia;
- Dezbaterea relațiilor existente între și clarificarea conceptelor de încredere în sine – imagine de sine – stima de sine;
- Exercitii individuale si de grup pentru întelegerea si interpretarea comportamentelor, emoțiilor, atitudinilor specifice adolescenței;
- Prezentarea personală printr-un pliant / reclamă / fluturaș /carte de vizită;
- Exercitii metaforice de cunoastere si inter-cunoastere;

- Formularea unor criterii de auto-evaluare a dezvoltării personale până la aceasta vârstă.

Comunicare si abilitati sociale:

- Exercitii de comunicare verbală, non-verbală, para-verbală;
- Chestionar privind comunicarea asertivă;
- Plan personal de acțiune pentru dezvoltarea asertivității;
- Exercitii de optimizare a gestionării emoțiilor;
- Dezbatere privind diferite mituri legate de emoții;
- Redactarea unor materiale informative despre inteligența emoțională.

Managementul informatiilor si învatarii:

- Discuții de grup, dezbateri pe tema diversității și veridicității surselor de informații cu privire la oferta educațională și locurile de muncă;
- Interviuri cu angajați și angajatori, specialiști din agențiile de plasare a forței de muncă, specialiști din cadrul ANOFM, consilieri scolari cu privire la sursele de informare despre educație și piața muncii;
- Dezbateri, consultarea documentelor oficiale: Memorandum cu privire la învatarea permanenta, Strategia de la Lisabona;
- Eseuri, expoziții, dezbateri cu tema: "Învățarea permanentă – o necesitate".

Planificarea carierei:

- Discuții de grup, dezbateri pentru întelegerea conceptului de carieră în accepțiune traditională și modernă ;
- Interviuri, sondaje de opinie cu privire la factorii care influențează alegerea și dezvoltarea carierei;
- Vizite la centre / cabinele de consiliere școlară sau de mediere a muncii;
- Analiza exemplelor, analiza legislației pentru identificarea caracteristicilor pieței muncii la nivel local / național / european;
- Discuții cu invitați privind diferitele posibilități de angajare, beneficiile și consecințele muncii în cadrul sau în afara legii.

(Aria curriculara *Consiliere si orientare*, PROGRAMA, 2006).

3.Repere ale educatiei morale si spirituale

"Timp de câteva zeci de ani, principala paradigmă a cercetărilor legate de dezvoltarea morală a adolescenților.....a fost *teoria dezvoltării judecății morale* elaborată de Kohlberg, care a afirmat că judecățile morale se dezvoltă în cadrul *a șase etape universale, secvențiale și ierarhice ale unor concepte tot mai diferențiate și integrate*...schimbările în structurile morale ale adolescentului se leagă de apariția competențelor în alte domenii, printre care și dezvoltarea gândirii operaționale formale și a capacităților mai avansate de observare" (J.G.Smetana, E.Turiel, 2009, p.285). Adolescentul trăiește într-o lume a valorilor, pe care le prețuiește și pe care încearcă să le înțeleagă. „În trecerea la adolescență, tinerii judecă într-o măsură mai mare în ceea ce privește normele și valorile internalizate, au un sentiment pozitiv legat de respectarea valorilor (sau cel de vină pentru nerespectarea lor), precum și o preocupare sporită pentru drepturile celorlalți, pentru dreptate și bunăstare"(idem, p.286). În medii de învățare organizate ei se familiarizează cu:

- valorile fundamentale ale *humanitas*-ului: Adevărul, Binele,Frumosul, Dreptatea, Libertatea;
- valorile lumii contemporane (exprimate și/sau sugerate și de problemele lumii contemporane);
- valorile perene ale națiunii: folclorice, artistice și estetice, morale, istorice, juridice, filosofice, educaționale, științifice, tehnologice, economice;
- valorile contextuale ale conținuturilor educaționale;
- valorile educaționale ale sferelor educației, componentelor și instrumentelor de educație, ale sistemului național de învățământ (după V.Pâslaru).

Conștiința morală înseamnă tocmai cunoașterea și integrarea valorilor.

Considerată o formă a conștiinței sociale și un ansamblu articulat de noțiuni, judecăți, convingeri și atitudini, care se exprimă în reguli, norme și principii de actiune, *conștiința morală* este pentru fiecare dintre noi, judecător, călăuză, glas interior ce reglează conduita. Prin funcțiile sale specifice (orientativă, anticipativă și de autoreglare), conștiința morală ne determină ca, înainte de a acționa, să ne raportăm la anumite criterii morale, să supunem evaluării selective propriile motive și să încercăm să le punem în concordanță cu modelele elaborate de societate, cu ceea ce se numeste codul moral al societății. Acesta cuprinde categoriile fundamentale cu care operează conștiința morală (bine/rău, cinste, demnitate, respect, datorie morală etc.), ca și drepturile și obligațiile membrilor societății, drepturi și obligații între care se instituie raporturi de complementaritate (drepturile unora devin obligații pentru ceilalți).

Noțiunile și reprezentările morale sunt decantate în timp, pe baza reciprocității relaționale, a intercunoașterii și a conștientizării propriilor motive. Prin asimilarea valorilor, prin valorificarea experienței sociale și interiorizarea treptată a cerințelor celorlalți, reprezentările și noțiunile morale se limpezesc, sunt mai vii (operante) și nuanțate. Judecățile de valoare devin mai complexe, apar sentimente, atitudini și, în cele din urmă, convingeri morale. Acestea din urmă sunt susținute de trăsături de voință și caracter.

În toate procesele amintite mai sus se implică, puternic și semnificativ, mecanismele socializării: *învățarea socială, identificarea, imitația, asumarea și exercitarea de roluri.*

Utilizând un întreg ansamblu de mijloace de educație morală și pe baza unei investigații riguroase a fiecărui caz, factorilor educaționali le revine responsabilitatea de a-i sprijini pe adolescenții elevi în lungul drum spre o autentică *moralitate.*

În esență, în formarea profilului moral (unitate a conștiinței și conduitei morale) ar trebui implicate cele trei dimensiuni ale actului educațional:

a) *cognitivă* (transmiterea de cunoștințe pertinente cu privire la societate, la identitatea națională, la sine însuși și la cei din jur, cu privire la valorile prețuite, aprobate, în societate ori la modelele comportamentale dorite etc.);
b) *axiologică*, la dimensiunile sociale ale propriilor trăiri (formarea de atitudini, convingeri, adeziunea la idealuri);

c) *operațională* (formarea deprinderilor, comportamentelor, priceperilor, abilităților practice, în consonanță cu anumite exigențe valorice).

Se interiorizează astfel un sistem de norme, cerințe, reguli și valori morale (ce constituie esența moralei ca fenomen social), sistem capabil să susțină și să interacționeze cu manifestările comportamentale, cu conduita morală. Moralitatea este un produs al devenirii interioare psihologice, dar și al efortului conștient și convergent al factorilor educaționali(Maciuc, 2003).

Pentru că în mediul social larg se constată adesea acte de sfidare a valorii ori a normei morale și se manifestă nu de puține ori asocieri nedorite între noncalități (necinste, lene, corupție) și succesul social (sub forma reușitei materiale, mai ales), școala și familia trebuie să colaboreze efectiv, în calitatea lor de factori instituționali ai educatiei, pentru a forma discernământul care să-i ajute pe adolescenți să facă față fără traume și fără mimetism unor asemenea realități. Cenzura conștiinței, asigurarea coerenței dintre vorbă și faptă, prestigiul adevărului, regăsirea forței de persuasiune a valorilor, iată tot atâtea obiective ale activității educaționale(Maciuc, 2006).

Cunoștințele (instruirea morală, morala ca obiect al cunoașterii), sentimentul și fapta trebuie « să se lege », pentru a se realiza *unitatea cognitiv-afectiv-conativ* ce stă la baza convingerilor morale.

De asemenea, trebuie să menționăm îmbinarea educației morale cu cea civică, în scopul dobândirii unei înțelepciuni interioare, a unei armonii cu mediul, prin *ucenicia civilității.*

Educația civică constă în formarea-dezvoltarea unor moduri de raportare la lege, la ceilalți oameni și la noi înșine. Respectul pentru semeni, judecata dreaptă și nepărtinitoare, sentimentul comunității, manifestarea interesului comun pentru apărarea legii se învață.

Educația civică îi familiarizează pe elevi cu valorile statului de drept, cu drepturile omului intr-un stat democratic, ii socializeaza valoric. Libertatea, toleranta si solidaritatea umana, drepturile omului, respectul diversitatii umane, justitia sociala etc. sunt valori a caror asimilare presupune un proces deschis, dinamic, de interacțiune morală.

Dificultăți majore în educația morală, ca și în cea civică, de altfel, creează duplicitatea adulților, violența cu toate formele ei, încărcătura impulsiv-explozivă a relatiilor intrafamiliale, numarul mare de divorțuri etc. În contrapondere, rolul școlii în formarea profilului moral trebuie să devină tot mai activ și mai bine coordonat cu cel al altor factori educaționali.

Profilul moral, acest obiectiv atât de complex al educației organizate presupune:

a) instruirea morală și formarea unor structuri de tip cognitiv: noțiuni și judecăți morale (de reținut că acestea se formează mult mai greu decât cele științifice);
b) formarea si dezvoltarea in timp a unor structuri de tip afectiv: trăiri, sentimente, atitudini, convingeri morale;
a) si b) vizează procesul de formare a conștiinței morale, formare ce nu poate fi desprinsă de conduita morală decât in chip artificial, din rațiuni pe care le putem numi didactice.
c) obiectivare a conștiinței morale în fapte și acțiuni și presupunând asimilarea normelor, regulilor, modelelor de conduită acceptate în societate, conduita morală vizează atât formarea unor deprinderi și obișnuințe morale, cât și a unor trăsături de voință și caracter.

În condițiile societății actuale, ale unei culturi civice pluraliste, conținuturile educației morale au un pronunțat caracter civic, exprimând valorile unei democrații participative.

Educația morală se sprijină pe câteva enunțuri-cadru:

1. *principiul valorificării resurselor pozitive ale personalității în vederea eliminării celor negative;*
2. *principiul unității și al continuității între toate formele de proiectare și realizare a educației morale;*
3. *principiul diferențierii educației morale în funcție de vârstă, domeniu socioprofesional, context educațional, ca și de structura unică a fiecărei personalități;*
4. *principiul corespondenței pedagogice dintre teoria morală și practica morală;*
5. *principiul corelarii permanente între cerințele morale și stimulentele morale, fără a depăși însă anumite limite,*

sunt considerate importante repere în activitatea educativă.

Specificul formării noțiunilor și însușirii valorilor religioase

Formarea noțiunilor morale și însușirea valorilor religioase reprezintă o bază pentru realizarea solidarizării conștiințelor și întărirea autenticității relațiilor interumane.

Structuri motivaționale deosebit de complexe, de mare intensitate și eficiență, convingerile religioase presupun:

* înțelegerea conținutului, esenței, sensului unor norme religioase, valori, principii ale disciplinelor religios-teologice ;

* stimularea trăirilor afective și educarea sentimentelor, care susțin principiile și normele religiase și conduc la acceptarea lor conștientă ;

* actul de decizie care rezultă din confruntarea motivelor și modelarea năzuinței de a traduce în fapte valorile, principiile, noțiunile religioase.

Explicația, convorbirea, exercițiul, cuvântarea, predica etc. sunt folosite atât în formarea noțiunilor cât și în însușirea valorilor religioase.

Marele pedagog român G.G.Antonescu a manifestat o deosebită preocupare pentru educația morală, punând accentul pe probleme cum sunt: *exercitarea voinței ca organ executiv în actul moral, rolul activitatii practice în formarea caracterului, curente contemporane în educația morală, educația cetățenească etc.(*G.G.Antonescu, 1930).

Referindu-se la îndrumarea morală a voinței, G.G.Antonescu precizează mijloacele pe care educatorul le are la îndemână: *supravegherea, pedeapsa (în forma ei relativă, de ameliorare sau pedeapsa morală, care face apel la sentimentele superioare ale elevului), recompensa și exemplul.* El mai recomandă *lecturile, povestirile cu un conținut moral, discuțiile, conversația* și, pentru elevii mai mari, *conferința (referate pe teme etice)* și mai ales *exercițiile sistematice de voință*(ibidem).

Cele mai noi date de cercetare « sugerează că există o mare variație contextuală și eterogenitate în gândirea morală și socială a adolescenților…iar dezvoltarea morală a adolescentului trebuie să fie înțeleasă în contextul mai larg al dezvoltării cunoștințelor sale sociale"(J.G.Smetana, E.Turiel, 2009, P.300).

4.Metode folosite în instruirea elevilor adolescenți

Pentru elevul adolescent descrierea educațională a *constructivismului (teorie a cunoașterii, teorie a științei și a modelelor de interpretare)* are înțelesul de conexiune intimă cu experiența. El confruntă permanent înțelegerea cunoștințelor predate cu *modelul mental* pe care și l-a construit deja, cu reprezentările pe care le-a dobândit prin experiență, cu structurile cognitive bazate pe aceste experiențe. Pentru ca învățarea să capete sens, elevul își organizeaza activ noile informații în cadrele

oferite de modelul său mental. Conexiunile sunt deschise în raport cu viitoarea experiență de învățare/cunoaștere.

Direcţii prioritare de reînnoire a metodelor sunt considerate, de asemenea:

- în sensul unei pedagogii diferențiate, a unei "educatii pe măsură" individualizarea metodelor, personalizarea condițiilor de învățare;
- selectarea metodelor în funcție de obiective formative;
- înțelegerea elevului ca partener activ, co-participant, co-autor al propriei formări,consultarea elevilor în alegerea și utilizarea unor metode;
- punerea în valoare a întregului potențial cognitiv al elevului, pe bază de diagnostic formativ;
- responsabilizarea progresivă a elevilor prin încurajarea muncii independente, creative etc.
- construcția activității intelectuale a elevului.(Maciuc, 2006,p.124).

Cei mai mulți pledează pentru *metodele interactive*, centrate pe relația educator-educat sau pe instruirea asistată de calculator: lucrul dirijat cu manualul (programat sau nu), cu cartea/caietul de exerciții sau de lucru, metoda proiectului, demonstrația cu solicitarea elevului, atelierul, portofoliul, observarea dirijată, studiul de caz dirijat, conversația euristică, exercițiul dirijat, învățarea prin predare ca metodă multifuncțională, brainstorming, discutia-panel, turul galeriei, metoda Frisco, metoda mozaicului etc.

Un alt exemplu ar putea fi utilizarea hățtilor cognitive și/sau conceptuale, specifice învățării constructiviste. Rețele cognitive și emoționale ori reprezentări semantice ale concepelor, *hărțile cognitive și/sau conceptuale pot fi utilizate concomitent în predare, învățare, evaluare.*

În funcție de specificul disciplinei de învățământ se folosesc metode și procedee diverse. Unele dintre ele, de dată relativ recentă, sunt inspirate din tehnicile intergrupale de comunicare, din psihologia socială ori din metodologii specifice diferitelor științe socioumane.

I. Tehnici de studiu cu dominanta situațională (care cuprinde tehnici axate pe analiza unei situații concrete ce poate constitui un punct de plecare pentru ulterioare aprofundări teoretice și pentru aplicarea teoriilor)

Tehnica studiului de caz

Tehnica elaborării unui caz

Tehnica minicazurilor

Tehnica studiului situațiilor tipice

Tehnica jocului de rol

Tehnica miniscenariului de film

……………………………………………………………

II.Tehnici cu dominanta pe comunicare (cuprind tehnici care se adresează grupurilor pentru a le anima sau pentru a descrie un cadru în care relațiile din interiorul grupului sau dintre grupuri să urmeze o traiectorie dinainte determinată)

Metoda comunicării rotative

Tehnica dispozitivului combatanți-asistenți

Metoda consultării reiterate (Phillips 6-6)

Tehnica triadelor sau tetradelor

Tehnica argumentării (a „procesului")

Tehnica grupurilor de observare alternativă

Tehnica învecinării

Tehnica discuției întrerupte

III. Tehnici de studiu cu dominanta proiectivă (metode ce recurg la procedee imaginative sau de transpunere a propriei personalități în diferite situații pentru a avea acces la o anumită perspectivă neobișnuită sau personalizată asupra problemelor)

Tehnica scenariilor

Tehnica prospectivei

Tehnica suporturilor metaforice

Tehnica montajului de imagini și montajului tip poster

Tehnica alcătuirii colajelor

Tehnica inscripțiilor-legendă pentru imagini date

Tehnica brainstorming

Tehnica jocurilor pedagogice

SURSA: A. de Peretti, 1991, pp. 235-255)

Metodele sunt preponderent interactive și servesc redefinirea în sens democratic a relației profesor-elev, ceea ce presupune preocuparea pentru realizarea unui autentic *parteneriat*, adaptat și integrat schimbărilor sociale în societatea cunoașterii.

Totodată, metodele selecționate de profesor în activitatea cu elevii, la liceu, ar trebui să servească (re)organizările conținuturilor școlare, în sensul realizării interdisciplinarității ori transdisciplinarității. Teme cum ar fi: *Drepturile omului, democrație și pace, Istorie, tradiție și cultură creștină, Sănătatea globală etc.* presupun aplicarea și promovarea unor metode noi.

Pentru a evalua lecțiile bazate pe interactivitate, pe ideea de parteneriat, literatura de specialitate oferă câteva modele pe care le prezentăm în finalul acestui subcapitol.

EVALUAREA LECȚIEI, MODELE DE ANALIZĂ PRELUATE DIN LITERATURA DE SPECIALITATE:

- Centrarea pe produs (examinarea rezultatelor);
- Centrarea pe conținut (caracter științific, interdisciplinaritate etc.);
- Centrarea pe proces (înlănțuirea operațiilor, a strategiilor, a evenimentelor);
- Centrarea pe comportamente;
- Centrarea pe cerințe;
- Pe activismul clasei;
- Pe componentele structurale ale lecției (modele tridimensionale factoriale)
- Mixte.

EVALUAREA CENTRATĂ PE PROCESE, INDICATORI DE REUȘITĂ

- Înlănțuirea logică și cronologică;

- Strategii didactice aplicate;
- Corectitudinea efectuării acțiunilor;
- Aplicarea corectă a metodologiei.

EVALUAREA CENTRATĂ PE COMPORTAMENTE

- Comunicarea(nivelul cognitiv, informații, activități mentale implicate);
- Tipul de autoritate al profesorului și tipul ascultării, din perspectiva elevului;
- Climatul clasei;
- Natura și tehnica întrebărilor adresate;
- CNV: voce, claritatea exprimării, umor etc.

EVALUAREA CENTRATĂ PE VARIABILE

- Atmosfera;
- Condiții psihosociale ale comunicării;
- Competența profesorilor;
- Nivelul de achiziții al elevilor;
- Norme;
- Mediu fizic;
- Timp.

5.De la orientarea școlară și profesională a adolescenților la consilierea privind cariera

Asistența psihopedagogică complexă se realizează în școală atât în beneficiul elevilor și al profesorilor, cât și în beneficiul părinților. Scopul este creșterea eficienței activității instructive, asigurarea calității predării, a performanțelor școlare etc.

Ghe. Tomșa precizează că în toate cazurile este implicată “ ideea de *acțiune individualizată,* întemeiată pe cunoașterea obiectivă a cazului și pe posibilitatea de a interveni eficient”(Ghe. Tomșa, 2008, p.450).

Autocunoașterea și cunoașterea lumii profesiilor, a caracteristicilor pieței muncii reprezintă importante repere într-o *educație pentru carieră.*

In viitor, *autoformarea profesională asistată* va presupune construcția unei pedagogii cu adevarat diferențiată.

Ora de consiliere ori de orientare și consiliere este o oră care se derulează după un anumit demers didactic: exerciții de spargere a gheții, exerciții specifice temei, tehnici de autoevaluare și încheiere.

Este recomandată respectarea urmatoarelor principii esențiale pentru succesul dezvoltării competențelor elevilor:

-Respect pentru diversitatea opiniilor;

-Non-judecare și încurajarea permanentă a elevilor;

-Stimularea dinamicii de grup și a implicării tuturor elevilor;

-Creativitate în abordarea conținuturilor și utilizarea metodelor;

-Deschidere pentru nevoile diferite și speciale ale elevilor;

-Interes pentru dezvoltarea personală a elevilor;

-Valorizarea parteneriatelor cu membrii societății civile(vezi Programa 2006).

Consilierea și orientarea școlară este astăzi tot mai mult înțeleasă ca o activitate complexă, indispensabilă adolescentului cu probleme, dar și adolescentului normal. Adolescentul nu are încă identitate, el este în căutarea și în formarea sinelui. Prin consiliere, adolescentul poate învăța să-și descopere unicitatea și, mai ales, să și-o asume ca atare. În același timp își poate dezvolta o imagine pozitivă față de sine, își poate construi echilibrul emoțional și autonomia cognitivă.

Se demonstrează că viziunea modernă a educației prescrie funcția principală în consilierea și orientarea școlară profesorului **diriginte**, cu rolurile: *profesor*, *moderator*, *facilitator*, ***consilier***, *formator*, *adult*, adică persoană-resursă, specialist în relații interpersonale și grupale, tehnician, evaluator, cercetător, terapeut, descoperitor, catalizator de emancipare afectivă și intelectuală, partener al educației, membru al corpului profesoral (cf. E.Cocoradă, A.de Peretti, C.Neamțu).

Procesul consilierii, conform lui M.Goldfried, se produce *în șapte pași:*

-identificarea problemei - propunerea soluțiilor alternative - repetarea fiecărei alternative până când toate implicațiile ei sunt clare - alegerea unei soluții - definirea pașilor ce trebuie făcuți spre soluționare - efectuarea acestor pași - evaluarea rezultatului.

Tipurile de consiliere și orientare școlară, conform lui A. de Peretti și E.Cocoradă sunt:

- *informațională;*
- *tehnică;*
- *suportivă;*
- *vocațională;*
- *pastorală;*
- *de dezvoltare;*
- *psihopedagogică sau educațională;*
- *de criză.*

Orientarea elevului este progresivă, iar consilierea presupune surse și oportunități de formare: *centre de formare profesională, consultanță de specialitate, învatamânt la distanță / frecvență redusă, studiu individual, învatare continuă, voluntariat* etc.

Accentul se pune pe strategii de lucru interactive:

- Exerciții individuale, în perechi, în grup;
- Prezentarea personală printr-un pliant; cartea de vizită;
- Dezbateri;
- Joc de rol, scenarii despre experiențe variate de viață, aplicând gândirea critică;
- Aplicare de chestionare de interese;
- Analiza legislației, consultarea de documente formale;
- Completarea unor fișe de lucru, actualizarea portofoliului personal etc.
- Elaborare CV (în format european), scrisoare de intenție;
- Simularea participării la diverse interviuri.

Strategiile de evaluare progresivă și sumativă recomandate cuprind:

-auto-evaluarea și interevaluarea;

-chestionare de interese;

-portofoliul cuprinznd toate contribuțiile elevilor;

-grile de observație etc.

Aceste strategii sunt utilizate în scopul stabilirii de catre elev și consilier a unor etape noi de dezvoltare a competențelor și carierei personale.

CONSILIEREA CARIEREI este un serviciu social care inițiază o abordare globală a individului, sub toate aspectele semnificative ale vieții și rolurilor asumate în scoală, profesie, viața socială sau comunitară, familie, timp liber (Jigău, 2003).

GLOSAR DE TERMENI
(preluare și adaptare din *Codul Etic*, ISE, 2003*)*

Cariera profesională

Cariera profesională reprezintă parcursul profesional format din ocupații succesive asumate de un individ în termenii aceleiași ocupații de bază. Pregătirea pentru carieră se face obligatoriu pe căi formale (școlarizare, formare continuă), dar și informale (studiu individual, experiența de muncă în alt domeniu sau pe altă poziție ierarhică).
Conceptul cu semnificație pentru zona profesională trebuie delimitat de cel peiorativ din expresia "a face carieră".

Consilierul carierei

Persoana calificată (prin studii superioare speciale) care asistă clienții în managementul propriei cariere: oferă informatii, acordă consultanță, consiliere, orientare, evaluare și sprijin pentru construirea și dezvoltarea planului personalizat pentru carieră, prin activități de autocunoaștere, dezvoltare și diversificare a strategiilor de învățare, dezvoltarea abilităților de a face față tranziției de la mediul educațional la piața muncii, autoevaluare și luarea deciziilor, conștientizarea șanselor și oportunităților de (re)integrare socio-profesională, instruire și formare continuă sau complementară.

Consilierul carierei își poate desfășura activitatea în domeniul educațional: a) la nivel preuniversitar (cabinete de asistență psihopedagogică / cabinete OSP); b) la nivel universitar (cabinetele de informare și consiliere din universități), în cadrul oficiilor de forță de muncă și șomaj (consilier pentru îndrumare și orientarea profesională), în instituții private sau alte instituții de stat de profil. Grupurile țintă vizate prin acest proces includ: elevi, studenți, tineri, adulți / șomeri, persoane defavorizate socio-cultural, persoane cu deficiențe etc. și care întâmpină dificultăți în luarea și punerea în practică a deciziilor cu privire la opțiunile de viitor și integrarea socio-profesională.

Planificarea carierei include aspecte ce țin strict de locul de muncă, dar și activitățile de timp liber, viața personală etc. În vederea realizarii unei planificări a carierei este necesară o privire în perspectivă, care să puncteze aspecte precum: scopul în viață, imaginea de sine, tipul de muncă dorit, relațiile cu ceilalți, tipul de locuință dorită, realizările globale de pe parcursul vieții.
Dezvoltarea carierei este un proces de învățare și adaptare la diferite roluri exercitate de către o persoană pe parcursul vieții, include diferite stadii, aflate în succesiune cronologică și presupune medierea între factorii de personalitate si cerințele sociale, în beneficiul individului. Acest proces cuprinde totalitatea factorilor psihologici, sociologici, educaționali, fizici, economici care combinați influențează natura și importanța muncii pe parcursul întregii vieți a unei persoane.

Sursele de informație și instrumentele de diagnosticare bazate pe ICT / Internet deschid noi orizonturi pentru îmbunătățirea gamei și calității serviciilor de orientare și consiliere. Ele pot îmbogăți și extinde rolul profesional al orientării (dar, cu siguranță nu-l pot înlocui), însă noile tehnologii aduc cu ele și noi probleme potențiale de rezolvat......
.... Într-un univers globalizat al ofertei educaționale, oamenii vor avea, de asemenea,nevoie de orientare în ceea ce privește calitatea a ceea ce se oferă. Acestea sunt motivele pentru care serviciile de orientare și consiliere trebuie să se îndrepte către un stil de ofertare "holistic", capabil să răspundă unei varietăți mari de nevoi și cerințe ale unui public divers. Este de la sine înțeles că asemenea servicii trebuie să fie accesibile pe plan local. Practicienii trebuie să fie familiarizați cu circumstanțele personale și sociale ale acelora cărora le sunt oferite informația și sfatul, dar la fel de bine trebuie să cunoască profilul pieței muncii la nivel local și nevoile angajatorilor……..
…..În anumite State Membre, multe dintre serviciile de orientare și consiliere sunt parțial sau în totalitate privatizate. Cu toate acestea, rămâne responsabilitatea sectorului public de a stabili un minimum acceptat de standarde de calitate și de a defini dreptul la beneficii garantate.

- Există o nevoie clară de extindere a ofertei de servicii la nivel local, în forme accesibile și proiectate pentru grupuri țintă specifice. De exemplu, Rețeaua Europeană a Centrelor Naționale de Resurse pentru Orientare Vocațională, FEDORA (*Forumul European pentru Orientarea Studenților*), sistemul EURES și *Internet-based Gateway to the European Learning Area*".(SURSA *: Memorandum asupra învățării permanente)*

Cu toate că este o problemă foarte importantă, atât pentru societate cât și pentru fiecare adolescent, problema educației în vederea alegerii unei profesii și a serviciilor de orientare și consiliere "beneficiază" încă mai degrabă de indiferență decât de interes din partea școlii

(Achtenhagen, F., and Grubb, W.N. (2001). *Vocational and occupational education: Pedagogical complexity, institutional indifference).*

Adolescenții, asemenea tuturor tinerilor și adulților vor trebui să învețe « a face alegeri bune dintr-o ofertă aproape excesivă de alternative, în planul educației, formării, surselor de informare personală » (Jigău: 117).

Alegerea rutei școlare și profesionale, schimbările necesare, flexibile, în funcție de dinamica pieței muncii și evoluțiile sociale rămân importante repere ale reușitei în viață și ale împlinirii personale.

BIBLIOGRAFIE

Adams, G.R., Berzonsky, M.D.(Eds.).(2003). *Blackwell handbook of adolescence.* Oxford: Blackwell Publishing (*Psihologia adolescenței: manualul Blackwell*, trad. în limba română de D.Nistor,G.Oancea, A.Hrab,M.Andriescu. Iași: Polirom,2009)

Anderson, K. E., Lytton, H., & Romney, D. M. (1986*). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: Who affects whom!* Developmental Psychology*, 22,* 604-609.

Baban, A., Petrovai D., Lemeni G.(2002). *Consiliere și Orientare*. București: Humanitas Educațional

Badea, E.(1993). *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului de la 3-17/18 ani, cu aplicație la Fișa școlară.* București: EDP*.*

Banciu, D., S.Rădulescu, M.Voicu, (1987). *Adolescenții și familia.* București: Editura Științifică

Barna*,* A.(1995). *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice.* București: EDP.

Bateria de teste psihologice de aptitudini cognitive BTPAC. (2002). Cluj-Napoca: Editura ASCR

Berge, A. (1967). *Defectele părinților*. București: EDP.

Bernstein, B. (1978). *Studii de sociologie a educației*. București: EDP.

Birch, A. (2000)*. Psihologia dezvoltării*, București: Editura Tehnică.

Bîrzea, C. (coord).(2001). *Învățarea permanentă-prioritate a politicii educaționale din România.* București: ISE.

Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Barber, BonnieL*.(2007). Introduction to Sport and Physical Activity as Developmental Contexts*

Brain Research, *Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice*, European Journal of Education,Volume 43, Issue 1, Pages 87-103

Brooks-Gunn, G.J. Duncan, and J.L. Aber (Eds.). Neighborhood *poverty: Policy implications in studying neighborhoods,* volume II (pp. 120-131). New York: Russell Sage Foundation.

Brooks-Gunn, J.& Reiter E.O., 1990,*The role of pubertal processes*. In S.S.Feldman&G.R.Elliot(eds.). At the threshold: *The developing adolescent*(pp.16-53), Cambridge, MA: Harvard University Press

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn.* Boston: McGraw-Hill.

Brown, B.B. (1990). *Peer groups and peer cultures*. In S.S.Feldman&G.R.Elliot(eds.*). At the threshold: The developing adolescent(*pp.16-53), Cambridge, MA: Harvard University Press

Bunescu, Gh., (coord.). (1997). *Educația părinților. Strategii și programe. Ghid pentru formarea formatorilor.* București: E.D.P. R.A.
Carcea,M. *Psihologia educatiei, CURS ID*
Carskadon, Mary.A. (2002). *Adolescent sleep patterns: biological, social, and psychological influences.* Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, France
Charles, C.M. (2002). *Building classroom discipline*, 7th edition. Boston: Allyn and Bacon
Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society.* New York: Free Press of Glencoe.
Cosman, D.,(2000*), Sinuciderea. Studiu în perspectiveă biopsihosocială.* Cluj-Napoca: Risoprint
Crețu, T. (2009). *Psihologia vârstelo.* ed.a III-a, Iași:Polirom
Crețu, C.(1997), *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iasi.
Crețu C. (1998).*Curriculum diferențiat și personalizat.* Iași: Polirom.
Cristea, S. (1998). *Dictionar de termeni pedagogici.* Bucuresti: EDP.
Cucu C. I.*(1997) ,Psihiatria adolescentului*, Ed. Litera, Oradea.
Darling, L., and Steinberg, L. (1997). *Community influences on adolescent achievement and deviance*. In J. Brooks-Gunn, G.J. Duncan, and J.L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty*: Policy implications in studying neighborhoods, volume II (pp. 120-131). New York: Russell Sage Foundation.
Darling-Hammond, L., Ancess, J., and Ort, S. (2002). *Reinventing high school:* Outcomes of the coalition campus schools project. American Educational Research Journal, 39, 639-673.
Dasen, P. (1999). *„Adolescență și societate: două perspective interculturale“,* în: Dassen, P., Perregaux, C., Rey, M. *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii.* Iași:Polirom.
Davitz, Joel, R., Ball,S.(1978).*Psihologia procesului educational.* București:EDP.
Debesse, M.,(sub red.*).(1970). Psihologia copilului si a adolescentului.* București:EDP.
DeLahey, B.B., Moffit, T.E., Caspi, A.(2003), *Conduct Disorder and Juvenile Delinquency,* New York:Guilford Press.
Dewey, J. (1900). *The school and society.* Chicago: University of Chicago Press.
Drăgan, I., Toma-Damșa, M., Damșa I. *Activitatea educativa in invatamantul preuniversitar.*
Dragomirescu V.(1976). *Psihologia comportamentului deviant.* București: Editura Științifică și Enciclopedică.
Dumitru , I.(2008).*Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice, ed.a II-a revazută și adaugită.* Iași: Polirom.
Dumitru , I .(2000).*Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă.* Timișoara: Editura Universității de Vest.
Dumitrescu, I.(1980). *Adolescenții – lumea lor spirituală și activitatea educativă.* Craiova: Scrisul românesc
Eccles, J., Bonnie Barber,D eborah Jozefowicz,Oksana Malenchuk and Mina Vida. (1999).
Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., and MacIver, D. (1993*). Development during adolescence.* American Psychologist, 48(2), 90-101.

Eccles, J.S.(2004). *Developmental Perspective on Motivation for Engagement*, Paper Presented at the Cognitive Remediation Conference, New York, June 2004
Eccles, J.S., Wigfield, A., and Schiefele, U. (1998*). Motivation to succeed.* In: N. Eisenberg (Ed.*), Social, emotional, and personality development handbook of child psychology,* volume 3 (pp. 1017-1096). New York: Wiley.
Eccles,J.(2005). http://www.psy.cmu.edu/edbag/WigfieldEcclesMotChap2-05.doc.
Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
Erikson, EH. *The life cycle.* în "International Enciclopedie of the Social Science"Editura MacMillan, New York.
Ezechil, L. (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. București: EDP.
Freud, S. (1996). *Practica psihanalizei.* București: Mediarex
Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory into practic*e. New York: Basic Books.
Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași:Polirom.
Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională.* București: Ed. Curtea Veche.
Golu, P. (1985). *Învățare și dezvoltare,* București: ESE.
Greenberg, D. F. (1985). Age, crime, and social explanation. *American Journal of Sociology, 91,* 1-21.

Henry, B., Moffitt, T. E., Robins, L. N., Earls, F., & Silva, P. A. (1993*).Early family predictors of child and adolescent antisocial behavior:Who are the mothers of delinquents*? Criminal Behavior and Mental Health*, 3,* 97-118.
HINTON, C., KOJI MIYAMOTO & BRUNO DELLA-CHIESA
http://list.popcouncil.org/scripts/leaving.asp?url=http://www.issbd.org/resources/files/Newsletter_20072.pdf.
http://owl.huji.ac.il/users/www/12749/psychopathology/conduct/multisite%20conduct%202003.pdf.
http://www.educationau.edu/archives/en/04f.htm.
Îndrumator metodic,(1994) Editura Emia, Deva
Ionel, V. (2004). *Fundamentele pedagogiei.* Craiova: Editura Universitaria.
Ionescu, M. (coord.) (2006).*Schimbări paradigmatice în instrucție și educație.* Cluj-Napoca: Eikon.
Iucu, R.B. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii.* București*:* Humanitas educațional.
Iucu, R.B. *(2000). Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*. Iași: Polirom.
Iucu, R.B.(2001),*Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative,* Iași: Polirom.
Jigău, M. (2001), *Consilierea carierei.* București: Sigma.
Jigău, M. (1994). *Copiii supradotați.* București: Editura Stiința și Tehnica.
Jinga, I. Negreț I. (2004), *Inspecția școlară și designul instrucțional.* București: Ed. Aramis
Journal of Research on Adolescence, 1(1), 19-36.

Jude, I. (2002)., *Psihologie scolară și optim educațional.* București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.

Kohlberg, L. (1964). *Development of moral character and moral ideology.* In M. L.Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1,pp. 211–233). New York: Russell-Sage Foundation.
Kohlberg, L. (1973). *Continuities in childhood and adult moral development revisited.*. In: P. B. Baltes & K. W. Schaie (Eds.), *Lifespan developmental psychology: Personality and socialization* (pp. 380–402). New York: Academic Press.

Lerner R.M., Anne C. Petersen, Jeanne Brooks-Gunn. (1991). *Encyclopedia of Adolescence*, 2 vol. *Hardcover, Garland Publishing*

Maciuc, I. (1998*). Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare.* București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
Maciuc, I. (2009). *Education through theatre: Saving a place of the theatre in high/middle school*, în: Sâmbrian-Toma, O.A. 2009. *El Siglo de Oro antes y después de El Arte Nuevo*, vol. Congresului organizat de *Academia Română*, Universitatea din Craiova, Universidad de Navarra, Craiova, mai 2009 (*Reflexiones sobre la comedia*).
Maciuc, I.,Ilie, V.. *et alli* (2009. *Proiecte și programe educaționale pentru adolescenți, tineri și adulți.* Craiova: Universitaria

Maciuc,I., Mogonea, F. (2009). *Determinants and consequences of physical activity and sport in adolescence: students teachers perceptions, in:* Revista Medicina Sportiva, Sport Medicine Journal, Journal of Romanian Sports Medicine Society, Supplement 2-october
Maciuc, I. (2009). *Socializare și dezvoltare personală în adolescență.* în: Proiecte și programe educaționale pentru adolescenți, tineri și adulți, Craiova: Universitaria
Maciuc, I. (2000*). Elemente de psihopedagogie diferențială.* București: E.D.P. R.A.

Maciuc, I. (2002). *Repere ale instruirii.* București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.,
Maciuc, I. (2004). *Valorizarea diferenței în educație.* București: Editura Didactică și Pedagogică R.A
Maciuc, I. (2005). *Nevoia de profesori reflexivi si profesionalizarea didactică,* în: *Schimbări de paradigmă în științele educației*,(coord.Fl.Voiculescu). Cluj-Napoca: Editura RISOPRINT
Maciuc, I., Frăsineanu, E. (2005). *Pedagogie diferențiată și învățare autoorganizată : două concepte cheie pentru schimbarea educațională,* în: *Schimbări de paradigmă în științele educației*,(coord.Fl.Voiculescu). Cluj-Napoca: Editura RISOPRINT.
Maciuc, I. (2005). *Towards coherence between psycho-pedagogical representations and improved teacher professionalism, S*impozionul Internațional Multidisciplinar "Universitaria SIMPRO. 2005", Editura Universitas
Maciuc, I. (2007). *Clasic si modern în pedagogia actuală.* Craiova*:* Editura Sitech

Maciuc, I.(2007). *Framing of Teacher Education as Classroom Management and Partnership for Quality Teaching*, in: Innovations in Education and School Management:Acts of *International Academic and* Practical Conference, may 28-30/2007. Vidin. Craiova: Editura Universitaria, Sofia*: Editura Balgarska Knijnita,* p.117-129
Maciuc, I.(2007). *Management educational. Formarea competentei manageriale a profesorului.* Craiova: Editura Sitech
Maciuc, I.(coord.) (2004). *Studii de pedagogie diferentiată.* Craiova : Editura Sitech

Marcia, J. (1987*). The identity status approach to the study of ego identity development*,In: T. Honess& K. Yardley (Eds.). *Self and identity: Perspectives across the lifespan.* London: Routledge & Kegan Paul

Marcotte, P.*(2000). Gândirea pozitivă pentru adolescenți.* București: Editura Teora
MEC si Consiliul National pentru Curriculum, Programe scolare pentru Aria curriculara « Consiliere si orientare », cl .IX-XII ,2006
Matthews, G., Deary, I.J.,Whiteman, M.C.(2005). *Psihologia personalității: trăsături, cauze, consecințe,* Iași: Polirom

Miclea, M. (1999). *Psihologia cognitivă.* Cluj-Napoca: Editura Gloria

Minulescu, M.(1991). *Inventare multifazice de personalitate,* București: Institutul de Științe ale Educației
Mitrofan, I.(2003). *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane.,* Iași: Polirom
Mitrofan,N., Mitrofan,L.(2005). *Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile.* Iași: Polirom.
Moffitt, Terrie E.(1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior:
Moldovan, O.D, Bălaș Timar, D.(2007*).Psihologia adolescenței și vârsei adulte*, Arad:Editura Universității.
Neacșu I.(1999). *Instruire și învățare.* Ediţia a II-a. București : EDP.
Neacșu I., Felea, Gh.(coord.).(2004), *Asigurarea calității în educație. Valori europene și proiecte românești în domeniul asigurării calității în învățământul preuniversitar.* Galați:Școala Gălățeană.
Neacșu I.(1990). *Metode și tehnici moderne de învățare eficientă.* București:Editura Militară.
Neamțu, C.(2000).*Devianța școlară – Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Polirom.
Neculau, A.(coord.).(1995) *Psihologia câmpului social.Reprezentările sociale*, București : Editura Soc. Stiintă și Tehnică.
Negreț I.Pânișoară O.*(2005). Știința învățării,* Iași:Polirom.
Negreț I.(2004). *Didactica nova.* București: Editura Aramis
Nicola, I.(1978).*Dirigintele si sintalitatea colectivului de elevi.* București:EDP.
Nicola, I.*, Tratat de pedagogie.* București: EDP.,2001

Niculescu, R.M. (coord.).(2001) *Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*. Brașov: Editura Universității "Transilvania"
Oprea, C. L.(2003). *Pedagogie. Alternative metodologice interactive.* București:Editura Universității din București.
Ozunu, D.(1994). *Bazele psihologice ale educatiei.* Cluj-Napoca: Ed. "Argonaut.
Pânișoară, I.O.(2006).*Comunicarea eficientă.* Ed. a III-a. Iași: Polirom.
Panțuru, S. (2002). *Elemente de teoria și metodologia instruirii.* Brașov: Editura Universității " Transilvania".
Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). *Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns.* Developmental Psychology*, 28,231* -241.
Păun, E., *Educabilitatea, in*: Curs de pedagogie(coord. I.Cerghit si L.Vlasceanu).(1988).Universitatea din București
Păun, E., Potolea , D. (coord.)(2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom.
Păun, E.(1999), Ș*coala - abordare sociopedagogică,* Iași, Polirom.
Pavelcu V.(1974) ,*Culmi si abisuri ale personalitatii,* Ed. Enciclopedica, Bucuresti.
Păunescu C.(1994), *Agresivitatea si conditia umana,* Ed. Tehnica Bucuresti.
Perrenoud, P.(1995).*La Pedagogie a l'ecole des differences.* Paris: ESF
Przesmycki, H.(2004).*La pedagogie differenciee.*Paris : Hachette education
Piaget, J.(1966).*Psihologia inteligenței.* București: Editura Științifică
Plomin, R., Chipuer, H. M., & Loehlin, J. C. (1990). *Behavioral genetics and personality.* In: L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality theory and research* (pp. 225-243). New York: Guilford Press.
Pombeni, M.L.(2003). *„Adolelescenții"* în Zani, B., Palmonari, A. (coord.), *Manual de psihologia comunității,* Iași:Polirom.
Potolea D.e.al.*(2008),Pregatirea psihopedagogica, manual pentru definitivat si gradul didactic II*, Iasi: Polirom.
Prout, H. T. (1983). *Counseling and psychotherapy with children and adolescents*: An overview. In H. T. Prout & D. T. Brown (Eds.), *Counseling and psychotherapywith children and adolescents: Theory and practice for school and clinic settings*(pp. 3–34). Tampa, FL: Mariner
Radu, I. (coord.*(1983). Psihologia educației și dezvoltării.* București*:* Ed. Academiei
Radu, Ion T.*(2000). Evaluarea în procesul didactic*, Bucuresti :EDP RA
Rădulescu*, S.(1994). Sociologia vârstelor.* București: Editura Hyperion XXI
Reuchlin, M.(1997), *La psychologie differentielle*, Paris: PUF.
Rogers, C. (1996). *Experiential learning.* Available on
Rogers, C. (1996). *Experiential learning.* Available on
http://www.educationau.edu/archives/en/04f.htm. Viewed on 3/25/03.
Rudd, Peter, Frances Reed Paula Smith, *The effects of the school environment on young people's attitudes towards education and learning* Summary Report BSY May 2008
Rudică, T.(1990)., *Maturizarea personalității,* Iași: Editura Junimea.

Schaffer, R. H. (2008). *Introducing Child Psychology*, BLACKWELL PUBLISHING,(Cap. Toward Adulthood)
Shaffer, D.R., K. Kipp. (2009). *Developmental Psychology: childhood and adolescence*, 8th edition, Belmont: Wadsworth
Șchiopu, U., Verza, E(1997)., *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții,* E.D.P., R.A., București
Self-evaluations of competence, task values, and self esteemhttp://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles99e.pdf
Simmons, Roberta, , Dale A. Blyth . (1987*),Moving Into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context,Edition: 3* Aldine Transaction.

Skinner, E., and Belmont, M. (1993). *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year.* Journal of Educational Psychology, 85, 571-581.
Smetana, J.G., Turiel, E.*Dezvoltarea morală în adolescență. In:* Adams, G.R., Berzonsky, M.D.(Eds.), *Blackwell handbook of adolescence,* Blackwell Publishing, Oxford, 2003(trad. In limba română : *Psihologia adolescentei.Manualul Blackwell*, Polirom,2009, p. 283-304)
Stănciulescu, E.(1996) *Teorii sociologice ale educației.* Iasi: Polirom
Stănescu, M.(2002). *Instruirea diferențiată a copiilor supradotați.* Iași*:* Editura Polirom
Steinberg, L. & Cauffman, E. (1996). *Maturity of* judgment in adolescence: Steinberg, L. (1993*). Adolescence* (3rd Edition). New York: McGraw Hill.

Steinberg, L., Sheffield Morris, A., 2001,ADOLESCENT DEVELOPMENT, *Annual Review of Psychology,*2001. 52:83–110
Steinberg, L.*Cognitive and affective development in adolescence*, in: TRENDS in Cognitive Sciences Vol.9 No.2 February 2005

Steinberg, L., Brown, B., and Dornbusch, S. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do.* New York: Simon and Schuster.
Stoica, C. (1998).*, Educatie și comportament*, Bucuresti :E.D.P. R.A.
Stoica, M. (1996). *Psihopedagogia personalității.* București : E.D.P. R.A.
Tomșa, Ghe.(1999). *Consilierea și orientarea în școală*, București : Casa de Editură și Presă Viața Românească.

Tomșa, Ghe.(1989). *Orientarea școlară și profesională a elevilor, în: Structuri, strategii și performanțe în învățământ*, Jinga, I., Vlăsceanu, L.(coord.). București:Editura Academiei.
Verza, E(1993).*, Psihologia vârstelor*, București :Editura Hyperion XXI.
Vlăsceanu, L., Neculau,A., Miroiu, A., Mărginean, I., Potolea, D(coord.).(2002). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului preuniversitar. Studiu de impact.* Vol. I și II, Iași: Polirom,.
Voiculescu, F.(2005). *Manual de pedagogie contemporană. Partea I.* Cluj-Napoca.:Editura Risoprint
*Vrăsmaș, E., Vrăsmaș, T.(2008).*Succesul și insuccesul școlar: cauze și mecanisme explicative. Strategii de abordare psihopedagogică a dificultăților de învățare școlară.

Programe de intervenție personalizată. Aplicații, în: Potolea D.e.al.*(2008).Pregătirea psihopedagogică, manual pentru definitivat și gradul didactic II.* Iasi: Polirom,pp.380-403
Wolman, B.B. (1998). *Adolescența. Perspective biologice și psihosociale.*DOI, Greenwood Press.
Zaff, J.F., Oksana Malanchuk,Erik Michelsen,Jacquelynne Eccles.(2004). *Identity Development and Feelings of Fulfillment: Mediators of Future Civic Engagement*,http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP04Zaff.pdf

Zăpârțan, M. (1990). *Eficiența cunoașterii factorilor de personalitate în orientarea școlară și profesională. C* luj-Napoca: Editura Dacia.
Zissulescu, S.(1971). *Aptitudini și talente*, București, Editura Didactică și Pedagogică
Zlate, M. (2002). *Eul și personalitatea.* București: Ed. Trei.

RESURSE WEB:

www.apa.org/
www.edu.ro
http://www.soc-for-ed-studies.org.uk/
http://www.nfer.ac.uk
www.dfes.gov.uk/citizenship
http://www.tedi.uq.edu.au/Teaching/tutor/sample.html
www.NationalAcademies.org
www.Questia.com/Educational_Theory
www.amazon.co.uk/Educational
www.rcsedu.info/news
pshihopedagogie.blogspot.com
www. intute.ac.uk/
http://www.intute.ac.uk/education/
http://www.odu.edu/educ/act/
http://www.aee.org/
http://aspect.eun.org.
educatie.trei.ro/pedagogie
studentlapedagogie.blogspot.com/
facultate.regielive.ro/cursuri/pedagogie/a_instrui_pentru_invatarea_permanenta-47433.html
http://www.trainersnetwork.ie/strat4.html
Chief Learning/Knowledge Officer/Executive Education in “TOIL” Academy of Management Learning & Education, 2007, Vol. 6, No. 3, 305–309
www.eullearn.net
www.qualityfoundation.org